

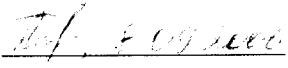
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

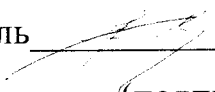
ИННОВАЦИОННЫЙ ЕВРАЗИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МАГИСТРАТУРА

Кафедра «Педагогика»

ПСИХОЛОГИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

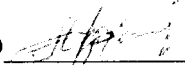
Магистерская диссертация

Исполнитель  Е.Ю. Погожева, магистрант группы ПиП – 11М
(подпись, дата)

Научный руководитель  Н.М. Ушакова к.п.н., проф.
(подпись, дата)

Допущена к защите:

Зав. кафедрой «Педагогика и психология»

профессор  Н.Ф. Мачнев к.п.н., проф.
(подпись, дата)

Павлодар, 2006

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
----------------------	----------

РАЗДЕЛ 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Генетический подход к развитию речи.....	13
1.2 Операционная теория развития речи.....	23
1.3 Образовательный подход к обучению речи и коммуникативной деятельности.....	37
1.3.1 Теории обучения родной речи.....	37
1.3.2 Исследования речевого развития в процессе обучения второму языку.....	45
1.4 Коммуникативный подход.....	54
1.4.1 Теории общения.....	54
1.4.2 Коммуникативно-деятельностный подход.....	60
Выводы по первому разделу.....	64

РАЗДЕЛ II. РЕЧЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Психологическая модель устройства речи в акте коммуникации.....	68
2.2 Содержание и структура коммуникативной деятельности.....	72
2.2.1 Структура коммуникативной деятельности.....	72
2.2.2 Коммуникативное пространство.....	76
Выводы по второму разделу.....	84

РАЗДЕЛ III. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

	3
3.1 Основные положения технологии обучения.....	86
3.2 Содержание образования как компонент технологии обучения.....	87
3.3 Деятельность в учебном процессе как процессуальный компонент технологии.....	88
3.4 Методическая система как компонент обучения.....	90
3.5 Диагностика развития речи как компонент обучения	118
Выводы по третьему разделу.....	138
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	144
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	146
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ	154
ПРИЛОЖЕНИЕ	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Большой интерес школы к развитию речи вызван теми процессами, которые происходят в обществе. Обучение искусству слова является одной из задач средней общеобразовательной школы. Такой социальный заказ требует разработки общей программы по развитию речи детей на межпредметном уровне, которая не только бы знакомила школьников со спецификой форм речи, помогала овладевать коммуникативными умениями, но и активно формировала мировоззрение будущих членов общества, знакомила детей с разными видами искусств – искусством слова, музыки, живописи.

Формирование человека как личности, как субъекта деятельности, воспитание его индивидуальности всегда связано с общением. «Поведение человека выступает не только как сложный комплекс видов его социальных деятельностей, с помощью которых опредмечивается окружающая его природа, но и как общение, практическое взаимодействие с людьми в различных социальных структурах». Межличностное взаимодействие, т.е. общение, - это прежде всего познание участниками общения в процессе обучения друг друга. Имея в виду разные ситуации обучения, Б.Г. Ананьев пишет: «На любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимосвязь между: а) информацией о людях и межличностных отношениях; б) коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; в) преобразование внутреннего мира самой личности». Многообразие связей внутри каждого направления образует структуру личности, которая может рассматриваться как «интериндивидуальная структура личности», характеризующаяся связями личности с обществом в целом, с различными социальными институтами и группами, так и «индивидуальная структура личности», отражающая внутренний мир, характеризующая индивидуальные личностные, субъектные свойства человека.

Интерес к изучению личности вызван тем, что в условиях глобальной коммуникации и свободного доступа к информации возможности человека

резко расширились, произошло осознание того, что личность соизмерима с миром, а мир культуры персонален. Это определило эволюционный скачок личности, выдвижение ее в число приоритетных объектов исследования философии, культурологии, психологии, лингвистики и др. наук.

Тесная связь между личностью и культурой служит основой для развития личности в процессе изучения цивилизации, культур и языков. Личность развивается в восприятии современного национального и многоязыкового мира; в понимании фактов культуры других стран, народов, культурных сообществ; в овладении способами представления родной культуры в другой среде. Решение названных целей образования позволяет говорить о воспитании поликультурной личности. Изучение типов культур и цивилизаций соотносимо с социокультурными нормами и формами обучения, которые в свою очередь являются необходимыми условиями для подготовки к межкультурному общению.

В педагогике происходил постепенный переход от массово-репродуктивных технологий образования к личностно-ориентированным. В результате экспериментальной работы школы в этом направлении произошло изменение содержания образования, внедрены базовые и варианты учебники, апробированы разнообразные технологии обучения. Эти явления характерны для многих стран. Концепция образования республики Казахстан закрепила в качестве государственно важной проблемы создание условий для изменения положения в образовании, что нашло отражение в государственном стандарте среднего образования и выделении школ пяти типов. Из этого следуют основные цели перехода к многоуровневой системе образования: кардинальная гуманизация образования, проявляющаяся в приоритетной направленности реформируемой системы на удовлетворение потребности личности. Эта цель должна реализоваться за счет повышения доступности профессионального образования и предоставления в учебных заведениях обучаемым права максимального выбора образовательных и профессиональных программ и путей их освоения. Другим важнейшим аспектом гуманизации является

гуманитаризация системы образования. Гуманитаризация – компонент гуманизации – должна обеспечить духовное развитие личности, научить ориентироваться в мире общечеловеческих ценностей.

Социальная функция воспитания и обучения состоит в том, чтобы «не только передать и усвоить информацию о знаниях и правилах деятельности, но и определить характер процесса психического развития и социального становления формирующегося человека». Поэтому «обучение есть вместе с тем общение, коммуникация, соответствующая структура общества и господствующему в нем типу межличностных взаимоотношений».

В этой связи решающее значение приобретает вопрос о соотношении воспитания и обучения (научения) и развития. Личностно ориентированное обучение предполагает единство обучения, воспитания и развития.

Психология усвоения языка как средство общения предполагает изучение речевого развития коммуникантов, определение резервов речевого развития в структуре учебной деятельности школьников, построение урока как процесса общения, описания коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Этот подход необходим, так как неременной составной частью структуры личности является, языковая личность, т.е. личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, «личность реконструируется в основных своих чертах на базе языковых средств» (Ю.Н. Караулов). Язык наиболее полно представляет внутренний мир человека, особенно его когнитивную и эмоциональную сферы.

Проблема развития речи детей в процессе обучения интересует многих ученых. Изучение соответствующих исследований свидетельствует о том, что в современной психологии выделяют следующие подходы к развитию речи: генетический подход (Ж.Пиаже, Л.С. Выготский, С.Л.Рубинштейн и др.), операционный подход (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, П.Я. Гальперин и др.), культурно-исторический подход (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), образовательный подход (Т.А. Ладыженской, И.Л. Бим, Е.В.Архипова, Н.Д. Гальскова и др.), коммуникативный подход (Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.).

Идея коммуникативного сотрудничества должна стать общей традицией школы, а система взаимодействия на уроке должна быть связана не со структурными элементами урока, а со стратегией коммуникативного сотрудничества. Педагогика сотрудничества, планирование характера общения, межличностных взаимодействий - это примеры коммуникативно-ориентированного обучения. Построение урока как процесса общения раскрывается в системе понятий, описывающих коммуникативный процесс и его составляющие:

- коммуникатор – субъект, передающий информацию;
- коммуникант – субъект, принимающий информацию и интерпретирующий ее;
- коммуникативное поле – ситуация о целом, в котором может быть передана информация;
- собственная информация о коммуникативном поле;
- каналы коммуникации – средства передачи информации.

Основой структуры урока становится структура диалога, разработка которого проводится в следующих аспектах: предметно-смысловом, логическом, лингвистическом, психологическом, из них складывается коммуникативное поле урока. Его структурными элементами являются речевые акты: «сообщение – отношение к нему», «вопрос – ответ», «побуждение к действию – его выполнение», которые как определяются, так и объединяются темой и ремой. Объединение структурных элементов диалога – основа методик переработки убеждающей коммуникации: систематической, эвристической моделей. Систематическая предполагает активную переработку убеждающего сообщения, включающую тщательный анализ предлагаемых аргументов, требующий соответствующей мотивации и когнитивных способностей учащегося, а эвристическая модель – работу с информацией на основе не анализа аргументов, а на основе эвристик, т.е. готовых суждений, которые имеются в нашей памяти и легче всего приходят на ум. Для их выбора важно содержание информации урока.

Однако исследования, посвященные технологизации учебного процесса, начинают только складываться. Поэтому выбор **проблемы** данного исследования, обусловлен созданием интерактивной технологии обучения как инновационного типа обучения, что предполагает разработку психолого – педагогических основ развития речи учащихся в условиях общеобразовательной школы.

Объектом исследования является процесс развития речи учащихся 5 классов.

Предметом исследования являются психолого – педагогические основы, определяющие содержание и организацию интерактивной технологии обучения.

Цель исследования определяется необходимостью выявления, обоснования проверки психологических основ технологии обучения, направленной на развитие коммуникативной деятельности учащихся.

Опираясь на выше изложенные теоретические основы психологии как коммуникативной деятельности, можно выделить психолого – дидактические составляющие организации учебного процесса и показатели эффективности учебного процесса. Это определило **гипотезу исследования**.

Системный подход к моделированию технологии интерактивного обучения предполагает:

1. определение влияния на проектирование технологии обучения психологических подходов к развитию речи обучаемых (теоретические основы построения технологии обучения);
2. выяснение влияния форм организации коммуникативной деятельности на речевое развитие детей (практический эффект обучения);
3. обнаружение влияния обучения по интерактивным технологиям обучения на развитие речи детей (образовательный эффект обучения).

Для достижения указанной цели и проверки гипотезы в магистерской диссертации решаются следующие **задачи**:

- описать психологические подходы (генетический, операционный, образовательный, коммуникативный) изучения коммуникативной деятельности;
- определить структуру коммуникативной деятельности;
- разработать технологию развития речи в условиях коммуникативной деятельности;
- экспериментально проверить эффективность предлагаемой технологии обучения.

Методологическую основу исследования составляют принципы целостности и системности, частности и тематической направленности, познавательной ценности, взаимосвязи теории и практики.

Основные методы исследования: аналитический – разложение явлений на составляющие их части; системный – явление рассматривается как система, не сводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой, а свойства элемента определяются его местом в структуре; сопоставительный – экспериментальная процедура, при которой контроль достигается путем сопоставления групп субъектов по тем переменным, которые не обязательно изучаются; экспериментальный – создание условий и процедур с целью проверки какой-либо гипотезы.

Базой для проведения исследования являются учащиеся 5 классов средней общеобразовательной школы № 43 г. Павлодара, средней общеобразовательной школы № 14 г. Усть - Каменогорка в 2005-2006 учебном году.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе исследования изучалась научная литература по философии, психологии, педагогике, методики преподавания психологии, была определена актуальность, новизна исследования, сформулированы цель, гипотеза, задачи исследования.

На втором этапе определен выбор направления исследования. В этот период определены содержание и методы обучения, необходимые для речевого

развития детей, дано описание методики проведения экспериментальной работы. Одновременно с теоретическим поиском проводился констатирующий эксперимент на базе СОШ № 43 г. Павлодара.

На третьем этапе было осуществлено обобщение результатов исследования в виде магистерской диссертации и дана оценка полноты решения поставленных задач и предложений по дальнейшему направлению работы, оценка достоверности полученных результатов и их сравнение с аналогичными результатами в работах психологов.

Научная новизна исследования заключается:

- в описании основных подходов и теорий исследования развития речи учащихся;
- в разработке структуры речевой деятельности учащихся;
- в определении содержания и структуры интерактивной технологии обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в системном рассмотрении коммуникативной деятельности с позиций генетического, культурно-исторического, образовательного и коммуникативно - деятельностного подходов;
- в уточнении параметров развития речи с позиции каждого подхода;
- в изложении психолого - педагогических основ технологии обучения, направленной на развитие речи учащихся.

Практическая значимость состоит в том, что:

- разработана технология развития речи для учащихся 5 классов;
- составлена система уроков развития речи на межпредметном уровне;
- проведена диагностика речевого развития учащихся 5 классов;
- дано определение понятия речевая ошибка и ее классификация, описаны уроки редактирования.

Научная достоверность исследования подтверждается данными анализа психологической, педагогической, методической литературы;

использованием статистических методов обработки экспериментальных данных результатами эксперимента, в котором участвовали учащихся 5 классов средней общеобразовательной школы № 43 г. Павлодара; средней общеобразовательной школы № 14 г. Усть - Каменогорска личным участием автора в экспериментальной работе, позволяющим фиксировать и анализировать ход опытной проверки гипотезы.

Апробация исследования и внедрение результатов осуществлялась путем их использования в практической деятельности средней общеобразовательной школы № 43 г. Павлодара. Результаты исследования докладывались в процессе выступления на международной научно-практической конференции в Павлодарском университете (май, 2006 г). Результаты исследования докладывались на педагогических и методических советах средней общеобразовательной школы № 43 г. Павлодара: «Коммуникативная культура учителя как условие личностно-ориентированного образования» (январь, 2006 г.); «Психология формирования речевой структуры» (апрель, 2006 г.). Результаты исследования обсуждались на методических секциях учителей немецкого языка «Дискуссии на уроках немецкого языка» (март, 2006 г.); «Методические разработки нетрадиционных уроков немецкого языка» (ноябрь, 2006 г.).

Основные положения отражены в следующих публикациях:

1. Психологические подходы к изучению коммуникативной деятельности.// Вестник Павлодарского университета. Павлодар, 2005. – С. 180.
2. Психология формирования речевой структуры у дошкольников.// Наука и образование в 21 веке: динамика развития в евразийском пространстве/ Материалы Международной научно - практической конференции в 3 томах. Т. 1. – Павлодар, Павлодарский университет, 2006. – С. 205.
3. Психология формирования речевой структуры. // Научный журнал «Інденіс» («Поиск») // Научное приложение Международного научно – педагогического журнала «Высшая школа Казахстана». – 2006, № 3. – С. 308, 314.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Системный подход моделирования технологии интерактивного обучения.
2. Структура и содержание коммуникативной деятельности.
3. Технология обучения, направленная на речевое развитие учащихся, включает четыре части: содержательную часть, операционную часть, диагностическую часть, коррекционную часть.
4. Особенностью технологии, направленной на развитие речи учащихся является ее межпредметный характер и построение рассредоточенной подготовки учащихся к созданию связных высказываний.
5. Работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составляющая часть общей работы по развитию речи.

Структура и объем работы. Диссертация объемом в 163 страницы состоит из введения, трех разделов, заключения, списка литературы, включающего 106 названия, терминологического словаря и приложения.

РАЗДЕЛ I

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данном разделе рассматриваются теории развития речи ребенка, разработанные на основе генетического подхода (Ж. Пиаже, Джона Х. Флейвелл, Л.С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), операционного подхода (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, П.Я. Гальперин), образовательного подхода (Т.А. Ладыженская, Н.Д. Гальскова) и коммуникативного подхода (Е.И. Пассов), которые позволяют описать природу речи, охарактеризовать особенности речевого развития детей.

1.1 Генетический подход к развитию речи

В основу данного подхода легли взгляды Ж. Пиаже, Джона Х. Флейвелла, Л.С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др., изучавших возникновение и развитие речи с точки зрения генетического подхода.

Ж.Пиаже в отношении развития речи у ребенка выдвинул связанную с общей концепцией эгоцентризма теорию, согласно которой основная линия развития речи идет от эгоцентрической речи к социализированной речи. Ученый считал, что именно эгоцентрическая речь ребенка, обращенная к самому себе во время «мышления вслух», открывает путь к социальной речи, проходя который ребенок познает закономерности опыта и начинает использовать речь для общения [1].

В речевом развитии ребенка дошкольного возраста также наблюдается склонность к монологизированию, которую ученый назвал эгоцентрической. Отсюда вытекает закономерное противопоставление признаков этих двух типов речи. По мнению Ж. Пиаже, следует выделить 3 группы отличительных признаков эгоцентрической речи ребенка.

Она не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций; эта речь не для другого, а для себя; она протекает независимо от того, слушают ли и понимают ли ее; с этим функциональным характером связаны

особенности ее содержания и структуры (1 группа). Будучи речью для себя, а не для другого, она в соответствии с этим - речь со своей точки зрения, не учитывающая точки зрения другого и не приноравливающаяся к ним (2 группа). Она является речью ребенка о себе, т.е. монологизированная речь (3 группа).

Монологическую речь как речь эгоцентрическую Ж. Пиаже противопоставляет речи социализированной. Социализированная речь - это речь, выполняющая функцию сообщения. К социализированной речи Ж. Пиаже относит различные формы информации, сообщения мыслей, критику, вопросы и ответы, просьбы и приказания.

Ж. Пиаже различает три вида эгоцентрической речи: эхолалию, монолог и коллективный монолог. При эхолалии ребенок повторяет слова окружающих, причем может делать это несколько раз подряд, иногда коверкая слова, нанизывая сходные по созвучию выражения. Эхолалии принадлежит роль простой игры. Монолог является речевым сопровождением собственных действий, намерений, ребенок разговаривает наедине с собой. Нередко вслух называются предметы, воспринимаемые в данный момент. При коллективном монологе ребенок говорит в присутствии собеседников, ни к кому конкретно, однако, не обращаясь, он громко говорит для себя перед другими. Эгоцентрическая речь встречается иногда у взрослых, имеющих привычку разговаривать вслух наедине с собой.

Исходя из этой классификации, Ж. Пиаже исследовал развитие детской речи и пришел к выводу, что в дошкольном возрасте эгоцентрические формы речи составляют около 46 % всех детских высказываний, спадая резко в 7 лет [2,3].

Таким образом, Ж. Пиаже доказал, что эгоцентрическая речь является генетически первичной: социальная речь развивается из нее или, по крайней мере, путем ее вытеснения.

Эта концепция развития речи связана с общей концепцией Ж. Пиаже, согласно которой эгоцентризм является исходным фактом, определяемым

природой ребенка, а дальнейшее его развитие совершается путем происходящей извне социализации, вытесняющей первично заложенный в природе ребенка эгоцентризм.

Противоположную точку зрения о речевом развитии человека выдвигает в 30 годы 20-го века Л.С. Выготский, автор культурно-исторической концепции развития речи. Л.С. Выготский считал, что разум ребенка от рождения имеет социальную природу, и эгоцентричная речь также имеет социальное происхождение и социальные цели: дети научаются эгоцентричной речи от других и используют ее для общения с другими.

Развитие речи ребенка связано с развитием его мышления и идет в этом направлении. Прежде всего, главной целью речи (не только у детей, но и у взрослых) является общение, которое мотивируется базовой потребностью к социальным контактам. Поэтому ранняя речь ребенка социальна по своей сути. Речь становится «эгоцентрической», когда ребенок «переносит изправленные на сотрудничество формы социального поведения в сферу внутриличностных психических функций».

Формирование интеллекта идет не от индивида к социуму, а от социума к индивиду, поэтому обучение ведет и определяет развитие. Развитие происходит от социологизированной формы речи через эгоцентрическую речь, т.е. от речи для общения с другими людьми к внутренней речи. Следовательно, речь становится средством развития высших форм мыслительной деятельности. Поэтому понятийное мышление уходит корнями в детство, когда понятия образуются постепенно через обучение. Л.С. Выготский выделяет 5 основных этапов образования понятий [4]:

1 этап. 2-3 года. Ребенок использует понятия, которые находятся в поле его зрения.

2 этап. 4-6 лет. Использование элементов объективного сходства 2-х предметов.

3 этап. 7-10 лет. Объединение предметов в группы с затруднением в назывании отличительных признаков группы.

4 этап. 11-14 лет. Оперирование понятиями, выделение первичных признаков, объединение в группы на базе жизненного опыта.

5 этап. 16 лет и выше. Совершенствование понятий, гипертрофированное тяготение к созданию собственных теорий.

Внутренняя речь - это уровень речевой активности, который предшествует в сознании/подсознании внешним речевым проявлениям, то есть собственно озвученной речи. Однако это не простое беззвучное проговаривание текста перед тем, как он прозвучит в реальности.

Р. Якобсон пишет, «в значительной мере под влиянием исследований Л. С. Выготского и А. Н. Соколова, стала актуальной проблема внутренней речи и заострила важные вопросы изучения внутреннего существования речи и разных аспектов внутренней речи, которая формулирует, программирует и завершает наши высказывания и в общем виде управляет внутренней и внешней стороной нашего речевого поведения, равно как и нашей молчаливой реакцией на какие-либо сообщения» [5].

Исследования Л.С.Выготского, А.Н.Соколова - это один из последних этапов в развитии области знания, истоки которой уходят в античность и средневековье. Именно Л.С. Выготскому удалось четко проследить генезис внутренней речи и определить ее основные сущностные признаки. Как это им весьма доказательно обосновано, источником внутренней речи является эгоцентрическая речь ребенка, то есть произносимая (внешняя) речь, обращенная к самому себе. Ее структурные особенности, «выражающие ее отклонения от социальной речи и обуславливающие ее непонятность для других... увеличиваются с возрастом... они минимальны в 3 года и максимальны в 7 лет...». Вместе с тем, у эгоцентрической речи, считает Л.С. Выготский, «все будущее в прошлом», ибо она «не развивается вместе с ребенком, а отмирает и замирает, представляя собой скорее инволюционный по природе, чем эволюционный процесс» [6]. Однако процесс отмирания эгоцентрической речи сопровождается активнейшим развитием ее структурных особенностей: они «проделывают развитие в противоположном направлении,

поднимаясь почти от нуля в 3 года до почти стопроцентной по своеобразному строению совокупности структурных отличий».

Эта речь, пишет Л.С. Выготский, «обнаруживает не простую тенденцию к сокращению и опусканию слов, не простой переход к телефонному стилю, но совершенно своеобразную тенденцию к сокращению фразы и предложения, где сохраняется сказуемое и относящиеся к нему части предложения за счет опускания подлежащего и относящихся к нему слов» [7]. Именно это обстоятельство заставляет Л.С.Выготского предположить, что эгоцентрическая речь переходит в итоге в «чистую и абсолютную предикативность как основную синтаксическую форму внутренней речи» [8]. Таким образом, в основе гипотезы Л.С. Выготского оказывается не механический переход к внутренней речи «путем внешнего ослабления звучащей стороны... от речи к шепоту и от шепота к немой речи», а путь «функционального и структурного обособления от внешней речи», переход от нее «к эгоцентрической и от эгоцентрической к внутренней речи» [9].

Именно такой - предикативной «немой» эгоцентрической речью, но речью все же связанной с языком (словом) и представляют себе внутреннюю речь некоторые современные исследователи: «...сколько бы сокращенным ни было словесное выражение во внутренней речи, все же она не перестает быть речью» [10]; внутренняя речь - это беззвучная вербализация: «...все случаи неречевого поведения могут быть вербализованы, то есть переведены в речевое поведение - в ситуации либо манифестированной, либо по крайней мере внутренней речи» [11].

Однако для Л.С.Выготского и ряда других исследователей взаимоотношения внутренней речи и языка (слова) представляются гораздо более сложными и неоднозначными. С одной стороны, Л.С. Выготский допускает, что «внутренняя речь есть максимально свернутая, сокращенная стенографическая речь», что она «исключительно предикативна», «полна идиоматизмов», что она «максимально свернута» [12], что она обладает «особым синтаксисом», но все же сопоставима с внешней речью; с другой

стороны, он подчеркивает противоположность этих двух процессов в их соотношении с мыслью: «Внешняя речь есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация. Внутренняя - обратный по направлению процесс, идущий извне внутрь, процесс превращения речи в мысль». А далее он еще более полно вскрывает сложные взаимоотношения речи и мысли, мысли и слова: «Внутренняя речь есть все же речь, т.е. мысль, связанная со словом. Но если мысль воплощается в слове во внешней речи, то слово умирает во внутренней речи, рождая мысль. Внутренняя речь есть в значительной мере мышление чистыми смыслами...».

По мнению С.Л. Рубинштейна, развитие речи у ребенка опосредовано обучением: ребенок научается говорить. Однако это никак не означает, что овладение речью, своим родным языком является в целом результатом специальной учебной деятельности, целью которой являлось бы для ребенка изучение речи. Такая учебная деятельность включается затем - при изучении грамматики, т.е. системы норм языка, которым на практике уже владеет ребенок, при овладении - на базе устной речи - письменной речью, при изучении иностранного языка, но первичное овладение родным языком, живой речью совершается в процессе жизненно мотивированной деятельности общения. Только этим путем достигается подлинное понимание речи как речи. Ребенок нормально овладевает речью - научается говорить - пользуясь речью в процессе общения, а не изучая ее в процессе учения [13].

В течение первого, подготовительного, периода развития речи, до того как ребенок начинает говорить, он прежде всего приобретает некоторый пассивный фонетический материал, овладевает своим голосовым аппаратом и научается понимать речь окружающих. Первые звуки ребенка - крики. Крики издают и глухие дети; они, значит, не продукт подражания или выучки.

Около начала третьего месяца у ребенка появляется лепет, как бы игра звуком. Лепет от крика отличается, во-первых, большим разнообразием звуков, а во-вторых, тем, что звуки лепета, продукт игры звуком, менее связаны, более свободны, чем инстинктивные крики. В лепете ребенок овладевает

произнесением разнообразных, свободных по отношению к инстинктивным реакциям звуков. Лепет благодаря этому подготавливает возможность овладения в дальнейшем звуковым составом слов речи окружающих взрослых.

Овладению речью, умению самому ею пользоваться для общения предшествует зарождающееся сначала понимание речи окружающих. Оно имеет существенное значение в речевом развитии ребенка, представляя собой начальный этап в развитии основной для него функции общения. Но сначала это понимание носит очень примитивный характер.

Речь возникает тогда, когда связь слова и его значения перестает быть только условно-рефлекторной или ассоциативной, а становится смысловой, сигнификативной [14].

На основе понимания речи взрослого и овладения своим голосовым аппаратом начинает развиваться речь ребенка. Это овладение речью как средством общения между людьми, отражая, с одной стороны, новые потребности ребенка и сдвиги, происходящие в его реальных взаимоотношениях с окружающими, вносит в них радикальные изменения. Ребенок начинает овладевать новым специфически человеческим способом общения с людьми, посредством которого он может сообщать им свои мысли и чувства.

Первые осмысленные слова, произносимые ребенком, появляются к концу первого - началу второго года. Они состоят преимущественно из губных и зубных согласных, соединенных с гласными в слог, обычно многократно повторяющихся: мама, папа. По своему значению эти первые осмысленные слова ребенка выражают преимущественно потребности, аффективные состояния, его желания [15].

Обозначающая функция речи выделяется позднее (приблизительно к полутора годам). Ребенок начинает интересоваться названиями предметов, требуя от окружающих ответа на вопрос «что это?». Результатом этой активности является начинающийся обычно с этого момента быстрый рост словаря, особенно имен существительных. Ребенок открывает не только

теоретический принцип; он практически овладевает - при содействии взрослых – новым, в самой основе своей социальным, способом обращаться с вещами посредством слова [16]. Он узнает, что посредством слова можно указать на вещь, обратить на нее внимание взрослых, получить ее. Основным и решающим в речевом развитии ребенка является не само по себе овладение обозначающей функцией слова, а то, что ребенок приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с окружающими. При этом ребенок начинает пользоваться отношением слова к обозначаемым им предметам, еще теоретически вовсе не осмыслив его. Теоретическое осмысливание этого отношения не предшествует в виде «действительно общей мысли» его применению в соответствующей практической операции, а, наоборот, следует за ней и совершается на ее основе в течение целого ряда лет умственного развития ребенка.

В процессе речевого развития ребенка имеется этап, названный «малой речью» (О.Йеспersen), или «автономной речью» (Л.С. Выготский) [17].

Прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на своеобразном языке. Своеобразие заключается в том, что, во-первых, звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь моторна, т. е. с артикуляционной, с фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки наших слов. Второе отличие, более существенное и более важное, то, что слова автономной речи отличаются от наших слов и по значению.

Можно привести много примеров значения автономного слова «пу-фу». Оно означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папиросу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения, потому что там тоже надо дуть, и т. д. Слово, его значение охватывает целый комплекс вещей, которые у нас никак не обозначаются одним словом. Эти слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык.

Таким образом, мы нашли две черты, которые выделяют автономную *детскую речь из общего хода развития языка ребенка*. Первое отличие - фонетическое строение речи, второе - смысловая сторона детской речи.

Отсюда вытекает третья особенность автономной детской речи, если эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличается от нашей, то и общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью нашей речи. Общение возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов.

Наконец, последняя, четвертая из основных отличительных особенностей автономного языка заключается в том, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется при помощи синтаксиса и этимологии).

Автономная детская речь представляет собой не редкий случай, не исключение, а правило, закон, который наблюдается в речевом развитии всякого ребенка. Закон можно сформулировать в следующем виде: прежде чем ребенок от безъязычного периода развития переходит к овладению языком взрослых, он обнаруживает в развитии автономную детскую речь. Теперь должно стать понятным название автономная, не вполне удачное, но более или менее закрепившееся в науке и в современной литературе. Речь называют автономной, потому что она построена как бы по собственным законам, отличным от законов построения настоящей речи. У этой речи другая звуковая система, другая смысловая сторона, другие формы общения и другие формы связывания.

В развитии структуры детской речи отправным пунктом является слово-предложение, выполняющее на ранних стадиях ту функцию, которая в речи взрослых выражается целым предложением: «стул» - значит «посади на стул» и т.д.; являясь одним словом, они приближаются к предложению. Затем между 1,5 и 2 годами у ребенка появляются первые не однословные предложения (из 2-3 слов); они представляют собой сначала как бы цепь однословных

предложений. Около 2 лет слова становятся, как в речи взрослых, зависимыми составными частями предложения: ребенок переходит к флексийной речи.

Развитие флексийной речи является значительным шагом в речевом развитии ребенка; впервые прокладывается путь к отражению отношений-основного содержания мышления. Первые флексийные формы (склонения, спряжения и т.д.) ребенок приобретает от окружающих, усваивая их тогда, когда его развитие подготовило его к этому. Но ребенок не ограничивается только механическим закреплением тех словообразований, которым его научили взрослые, он овладевает практически некоторой совокупностью формообразований как способов оперирования словами. Пользуясь ими, ребенок затем самостоятельно образует словоизменения, не полученные им путем обучения; на основе обучения совершается процесс формирования, подлинного речевого развития ребенка.

Речь маленького ребенка сначала не образует связного смыслового целого – такого контекста, чтобы на основании только его можно было ее понять. Смысловое содержание его речи становится понятным только в ситуации: это ситуативная речь. Лишь шаг за шагом ребенок переходит к построению речевого контекста, более независимого от ситуации. Ребенок овладевает этим через обучение. Дошкольник делает в этом направлении лишь самые первые шаги, дальнейшее развитие связной речи относится в основном к школьному возрасту, оно связано с овладением письменной речью.

Развитие связной и точной речи падает по преимуществу на время обучения в средней школе.

В подростковые и юношеские годы в связи с умственным развитием, речь, как письменная, так и устная, становится все более богатой: в связи с овладением в процессе обучения научным знанием и развитием мышления в понятиях речь становится более приспособленной к выражению отвлеченной мысли. Уже имевшиеся в распоряжении ребенка слова приобретают более обобщенное, отвлеченное значение.

Исходя из этих положений, следует определить периоды речевого развития школьников в процессе овладения ими функциями языка как средства общения: информационной функцией и регулятивной функцией. В процессе обучения язык используется как средство передачи информации, как средство обмена значениями, как средство выработки новых значений и как средство самовыражения. Информационная функция дополняется регулятивной, то есть функцией планирования, функцией дифференцированного воздействия, функцией эмоционального контакта. Данные функции языка появляются в процессе учебно-познавательной деятельности школьников постепенно и характеризуются их связью с ведущей деятельностью в определенный период развития личности. Новые функции языка активно складываются в речи школьников от 7 до 12 лет. Школьники приобретают информационную функцию, которая направлена на решение познавательных задач в процессе общения. В возрасте от 12 до 17 лет совершенствуется обобщающая функция языка, благодаря которой школьник проходит путь от усвоения знаний к их самостоятельной переработке [18]. Школьник понимает средства языка: лексические, морфологические, синтаксические, которые сознательно отбирает для речевой деятельности, что наиболее ярко представлено в процессе становления письменной формы речи. Письменная форма речи усложняет структуру общения, так как формирует у школьника умение излагать свои мысли связно, развернуто, логично как непосредственному собеседнику, так и отсутствующему [19].

Для нашего исследования основополагающими служат следующие положения теорий генетического подхода к развитию речи:

1. овладение фонетическим материалом;
2. увеличение количества слов, сем, речевых структур;
3. обогащение словарного запаса.

1.2 Операционная теория развития речи

Проблема развития речи детей в процессе обучения интересует многих ученых. Изучение соответствующих исследований свидетельствует о том, что в современной методике развития речи существует несколько точек зрения по данному вопросу. На теории функционально-смысловых типов речи основывается первая точка зрения, получившая дальнейшее развитие в программе. Вторая точка зрения представлена в трудах А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, П.Я. Гальперина и других ученых, изучавших речевую деятельность детей и механизмы речи в процессе обучения.

Сознание ребенка развивается в результате деятельности, в процессе практической деятельности формируется его мышление и речь.

Такая трактовка впервые в советской и мировой психологической науке была предложена Л.С. Выготским и развита его школой (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин и др.). Язык, будучи средством обобщения и отражения действительности в сознании человека, используется как средство общения людей, и в этой своей коммуникативной функции он сам является не чем иным, как особым видом интеллектуальной, речевой деятельности.

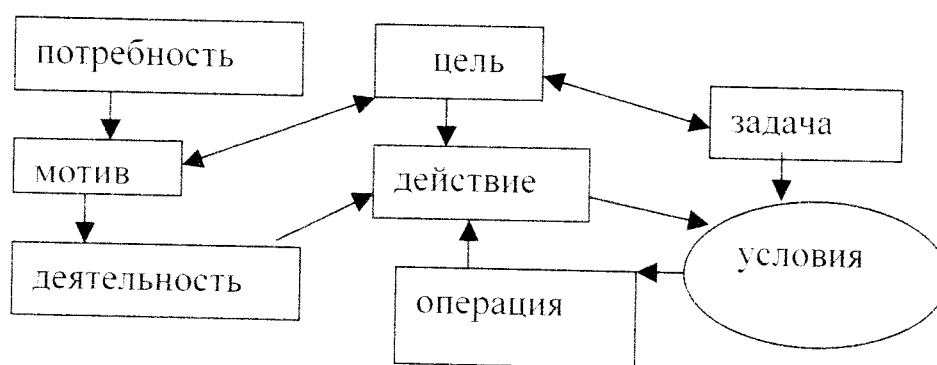


Рис. 1. Структура деятельности.

Речь – это деятельность по использованию языка в целях общения, а «в любой деятельности можно выделить одинаковые структурные компоненты» [20]. Принято выделять четыре этапа любой деятельности:

1. этап ориентировки в условиях деятельности;

2. этап выработки плана действия в соответствии с результатами ориентировки;

3. этап осуществления этого плана;

4. этап контроля, т.е. проверки соответствия результата тому, что было запланировано.

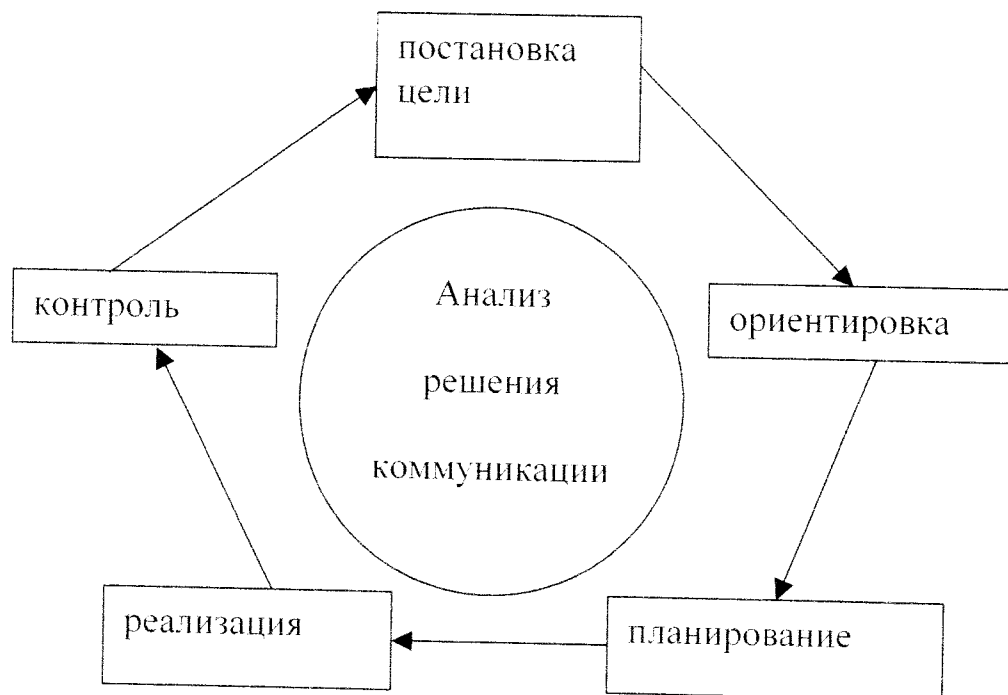


Рис. 2. Этапы речевой деятельности.

Такую же структуру имеет и речевая деятельность, любое речевое высказывание.

1. Этап ориентировки.

Речевой акт возможен только тогда, когда сложилась или специально создана речевая ситуация. Речевые ситуации бывают естественные, которые складываются в результате общения людей, и искусственные, которые создаются специально в целях обучения и речевого развития.

Ни одно действие человек не совершает без мотива, мотив речи определяет, почему необходимо высказываться. Существование мотива речи свидетельствует о потребности высказаться, т.е. совершить речевой акт. Мотив речи порождает цель высказывания.

А.И. Лурия отмечал, что создавая одинаковую реакцию на одно слово, мы в то же время вызываем к жизни целую систему значений [21]. Это основано на основе семантического поля (Хофман).

На этапе ориентировки важными являются только те семантические поля и системы, которые образовались в прошлом опыте и в настоящем являются автоматическими для человека, потому что скорость порождения речи очень быстрая.

2. Этап планирования.

На этом этапе происходит определение темы высказывания и основной мысли. Кроме того, определяется план высказывания в целом, его структура. На этом этапе мысль существует во внутренней речи в виде «смысловых сгустков», она еще не выражена словами.

Л.С. Выготский подчеркивал, что план речевого мышления есть сама мысль, причем формой существования мысли является движение выполнения определенной работы.

Выполняемое умственное действие связано с необходимостью развернутого анализа и синтеза, что требует усиленного возбуждения речевых центров.

По данным Н.М. Соколова внутренняя речь (работа речевых центров) закрепляет в памяти словесный материал, вводя его в семантическое поле; производит его анализ и синтез в соответствии с условиями и вопросами задачи.

Данное звено заканчивается формированием результата этих операций в уме, для последующего устного или письменного сообщения.

3. Этап реализации высказывания.

На этом этапе человек сначала выбирает средства для реализации речевого акта во внутренней части, а затем осуществляет речевое действие вовне. Таким образом, этап реализации состоит из двух частей: а) лексическое и грамматическое структурирование (во внутренней речи); б) моторная реализация высказывания (во внешней речи).

Лексическое и грамматическое структурирование протекает одновременно. Лексическое структурирование – это выбор слов для данного высказывания. Осуществляется оно путем извлечения из памяти говорящего сначала частей речи, а затем внутри частей речи происходит отбор тематической лексики, т.е. слов, соответствующих теме данного высказывания.

Одновременно с механизмом выбора слов работает и механизм грамматического конструирования высказывания. Грамматическое конструирование – это расположение отобранных слов в нужной последовательности и их грамматическое связывание.

Следующий этап порождения речи – этап реализации – связан с ее озвучиванием. Работа речевого аппарата управляется моторной зоной коры головного мозга. Мысль (смысловой компонент) зашифровывается в звуковые комплексы – слова, которые с помощью речевого аппарата «отправляются» в виде акустических сигналов (если речь устная). Если же форма речи письменная, то акустические сигналы перекодируются еще и в графические знаки.

4. Этап контроля.

Говорящий оценивает результат своей речи, ее эффект.

Н.И.Жинкин рассматривает механизм речи в целом как состоящий из двух основных звеньев: а) составление слов из звуков и б) составление сообщения из слов. Так как в оба звена входит слово, то определение его роли в каждом из них позволит найти центральный пункт сцепления этих звеньев. Здесь вопрос сводится к тому, чтобы выяснить, в каком виде формируется словарь в речедвигательном анализаторе и как происходит из него отбор слов для сообщения.

Ясно, что слова не хранятся в памяти в том виде и порядке, в каком они хранятся в печатных словарях. Они не содержатся в памяти в какой-либо определенной грамматической форме. Но вместе с тем общеизвестно, что слова, за исключением неизменяемых слов, обладают той или иной грамматической формой. Кроме того, слова все же содержатся в памяти. При

восприятии они узнаются как встречающиеся в употреблении, а в активной речи они воспроизводятся так же как ранее усвоенные.

Для того, чтобы ответить на поставленный вопрос, нужно ввести такие понятия, при помощи которых можно было бы проследить всю цепь переходов от речевого звука до мысли. Такими понятиями являются: а) элементы отбора и б) сама операция отбора.

Уже речевой звук является пунктом отбора акустических признаков (интенсивность, частота, длительность); морфемы, слова и предложения также возникают в результате отбора.

Механизм речи начинает формироваться и совершенствуется в дальнейшем только в условиях обмена сообщениями [22]. В результате многократной встречи разных слов, включаемых в сообщение в разном звуковом составе, эти слова дифференцируются на минимальные, неделимые единицы-фонемы. Так как принимается только такое сообщение, в котором звуки слов нормализованы по определенным правилам, то соответствующие звуковые фонемные признаки получают подкрепление. Остальные, как неподкрепленные, выпадают из отбора. Так образуется очень редкая (около 30-60 элементов), но вместе с тем устойчивая решетка фонем. Это остов исходных элементов речи, хранящихся в долговременной памяти.

Форма решетки является наиболее адекватным определением этого образования, потому что фонемы составляют систему. Они располагаются по взаимно пересекающимся линиям так, что в одни фонемы включен набор одних звуковых признаков, в других фонемах сформировался другой набор из тех же признаков. Фонемная решетка – статична. Это только дифференциальные точки, сочетание которых обеспечивает различие слов по их звуковому составу. Ни одна из этих точек не обладает силовой динамикой. Но так как любая фонема представляет собой набор точно определенных звуковых признаков, то тем самым предопределяется шкала квантования этой фонемы в тот момент, когда она включается в то или другое место слова.

Таким образом, фонемная решетка в целом может рассматриваться как системный (то есть отобранный по правилам этого языка) фонд тех элементов, из которых могут быть сформированы слова для разных сообщений. Для формирования же слов необходима новая операция отбора.

Если бы слова снимались прямо с фонемной решетки, то в отобранных звуковых наборах появилось бы много таких сочетаний, которые оказались бы ненормативными.

Следует допустить, что слова, в результате той же многогранной встречи слов, включаемых в сообщение в разных грамматических формах, эти слова дифференцируются не только на звуковые единицы (фонемы), но еще и на специфические единицы более высокого порядка – морфемы. Таким образом, формируется новая система дифференцировок – решетка морфем. Морфемная решетка ограничивает количество звуковых сочетаний, возможных при снятии их с решетки фонем в акте отбора. Отбираются только такие сочетания, которые способны составить нормативно значимые слова данного языка. Таким образом, возникает система правил отбора звуков с решетки фонем для составления решетки морфем.

Решетка морфем более плотна, сложна по структуре и значительно богаче, чем фонемная решетка. От фонем есть переход в одну сторону – к речедвижениям и в другую сторону - переход к морфемам, тогда как от морфем возможен переход не только к фонемам и речедвижениям, но и к любым другим сигналам.

Словарный фонд, усваиваемый мозгом, состоит из системы морфем или, лучше сказать, из нескольких слов. И только в операции составления сообщения они становятся полными.

Для того, чтобы с решетками морфем можно было снять полное слово в составе сообщения, необходим ряд правил разных категорий.

Должны быть усвоены правила перехода от решетки фонем к решетке морфем. В полном слове всегда есть точная последовательность звуковых элементов. В морфеме встречается и переменная последовательность. Так

формы слова «взять» и «возьму» мало похожи по звуковому составу. Звук «з» расположен в разных местах этих форм слова. С другой стороны, звукосочетание «воз» входит в состав формы совсем другого слова, имеющего другое значение (воз, воза). Это значит, что морфемы нельзя различать по составу и порядку их звуков.

Выдача речи не может осуществляться без полного анализа и синтеза всех элементов, составляющих слова. Это значит, что решетки фонем и морфем содержатся в памяти речедвигательного анализатора. Однако там нет полных слов. Они появляются лишь в момент их снятия с решеток, то есть при составлении сообщения, а поэтому не в долговременной, а в оперативной памяти. Речедвигательному анализатору предписаны лишь правила составления лишь полных слов, то есть правила перехода от решетки фонем к решетке морфем, и правила комбинации морфем, но какие именно слова будут составлены по этим правилам, - не определено составом обеих решеток.

Весь смысл работы речедвигательного анализатора состоит в том, что он может выдавать всякий раз новые комбинации полных слов, которые заранее не могли храниться в этой законченной комбинации в памяти (за исключением случаев заучивания наизусть)[23].

Полные, синтезированные слова появляются на выдаче. Именно в таком виде они поступают и на прием. Слово, выданное на прием с искажением фонем и тем более морфем, узнается или плохо, или совсем не узнается. Известно, что обучающиеся немецкому языку при переходе от латинского шрифта к готическому испытывают затруднение, так как у них в долговременной зрительной памяти еще не сформировались новые начертательные образы полных слов.

Для составления сообщения недостаточно указанных правил, необходимы еще особые – семантические правила. В известной шутке: *Утром рано, вечером; поздно, на рассвете* и так далее соблюдены как правила составления звукового алгоритма слов, так и синтаксические правила, но полученное сочетание не является осмысленным. Слова *утром рано* и *вечерком*

в контексте приведенного выше высказывания применяются как равные по значению, как синонимы, в то время как в языке они существуют и будут приняты слушателем как антонимы. Семантические правила определяют сочетаемость слов по их значениям. В результате в категориальную, грамматическую схему включаются только некоторые из возможных слов, и сообщение делается более конкретным.

Таким образом, прежде чем будет высказано законченное сообщение в составе полных слов, должен осуществиться сложный процесс применения целой серии правил, регулирующих их отбор. Если даже реплика как бы мгновенно слетает с уст, путь от мысли к законченному сообщению долог.

Речевая функция выступает базисом для развития речевых механизмов. Н.И. Жинкин рассматривает речевые механизмы «в совокупности двух комплементарных, взаимодополняемых звеньев»[24].

1. Механизм осмысления представлен в совокупности анализа и синтеза на разных уровнях смысловых связей: на уровне потенциальных связей (между словами, словосочетаниями), на уровне синтагматических связей и на уровне «темы» и «ремы». «Тема» - это данное, то есть то, что нам известно. «Рема» - это то новое, что мы узнаем о «теме». Например, во фразе *Олеся учит английский язык* к «**тема**» - *Олеся*, «**рема**» - *учит английский язык*. Для развития механизма осмысления детям предлагаются упражнения и задачи, построенные на разных уровнях смысловых связей.

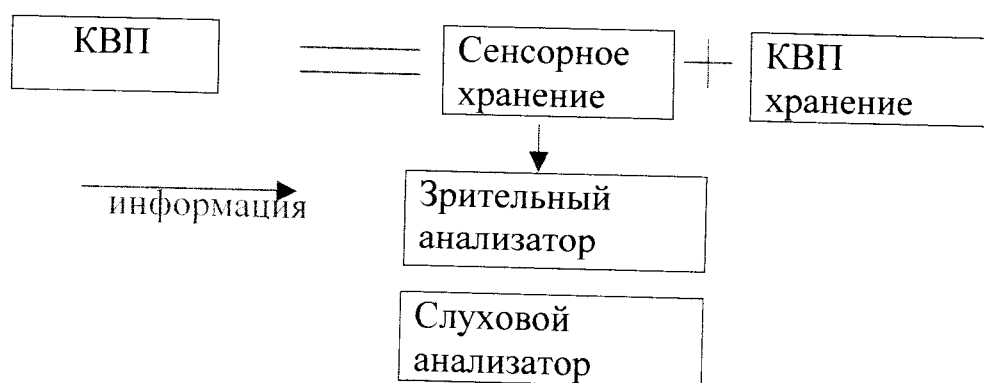
2. Развитие механизма памяти осуществляется благодаря функционированию долговременной и оперативной памяти. Для развития долговременной памяти необходимо увеличивать ее объем, «вместимость». Если ребенок пяти лет в состоянии удерживать в памяти фразу, состоящую из 5-7 слов, то он не только сможет оперировать словами, входящими в эту фразу, но и понимать общий смысл конструкции и осмысленно отвечать на вопросы. Для развития оперативной памяти ребенку должны быть представлены конструкции, имеющие различную «поверхностную структуру» [25], овладев

которыми он сможет самостоятельно выбирать ту, которая подходит для данной ситуации.

Рассмотрим подробнее структуру памяти, на примере «функциональной модели памяти», предложенной Аткинсоном и Шифрином, они впервые разработали функциональные блоки памяти и в первом блоке отдельно выделили сенсорный анализатор (регистр). Он осуществляет анализ признаков, созданного перефизическими сенсорными системами, следостимула. В результате возникает структурное описание признаков, которое делает возможным отнесение признаков к системе знаний в памяти.

Кратковременная память (КВП) обеспечивает переработку информации, которая предъявляется последовательно. Рабочая память – это то, что человек вспоминает, думает, чувствует и делает в настоящий момент. В рабочей памяти циркулирует та информация, которая необходима для осуществления деятельности. Рабочая память состоит из трех подструктур: 1) центрального исполнителя – он выполняет две функции: хранит информацию, которая поступает из сенсорного регистра и при этом имеет определенный объем (5-7 единиц); управляет двумя другими подструктурами – аналитической петлей и матрицей; 2) аналитическая петля - перерабатывает знаковую или вербальную информацию; 3) визуально-пространственная матрица перерабатывает образную информацию.

Гофман внутри КВП выделяет структуру сенсорного регистра и структуру КВП.



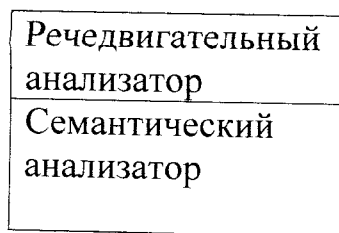


Рис. 3. Структура кратковременной памяти.

Слуховой анализатор включает в качестве составной части эхоическую память, т.е. сохранность слуховых ощущений в течение короткого интервала времени. Эхоическая память обеспечивает их дальнейшую обработку.

Зрительный анализатор включает икононическую память, т.е. сохранность зрительных впечатлений в течение короткого интервала времени с возможностью дальнейшей переработки.

Речедвигательный анализатор обеспечивает разложение слухового или зрительного сигнала на три уровня: 1. фонемный уровень; 2. морфемный; 3. лексический.

Долговременная память (ДВП) – это система, которая характеризуется бесконечной длительностью хранения. ДВП отличается от КВП тем, что имеет: 1. разные коды хранения; 2. абстрактные схемы; 3. структуры; 4. емкости; 5. устойчивость.

В ДВП информация хранится в акустическом, визуальном и семантическом плане – это многомерное кодирование. Но ведущими являются семантические коды. В зависимости от кода выделяют два типа ДВП: 1. процедурная; 2. деклоративная - это память на вербальную и визуальную информацию. Она делится на три группы: семантическую память, которая отражает знания о мире; эпизодическую – хранит эпизоды прошлой жизни; автобиографическую – личные события и состояния из семантической и эпизодической памяти.

В ДВП информация хранится с помощью трех кодов, для познавательного развития важно знать содержание семантического кода, который называется семантической репрезентацией.

Семантическая память включает 2 вида запоминания: 1. запоминание или хранение в памяти понятий; 2. запоминание или хранение высказываний.

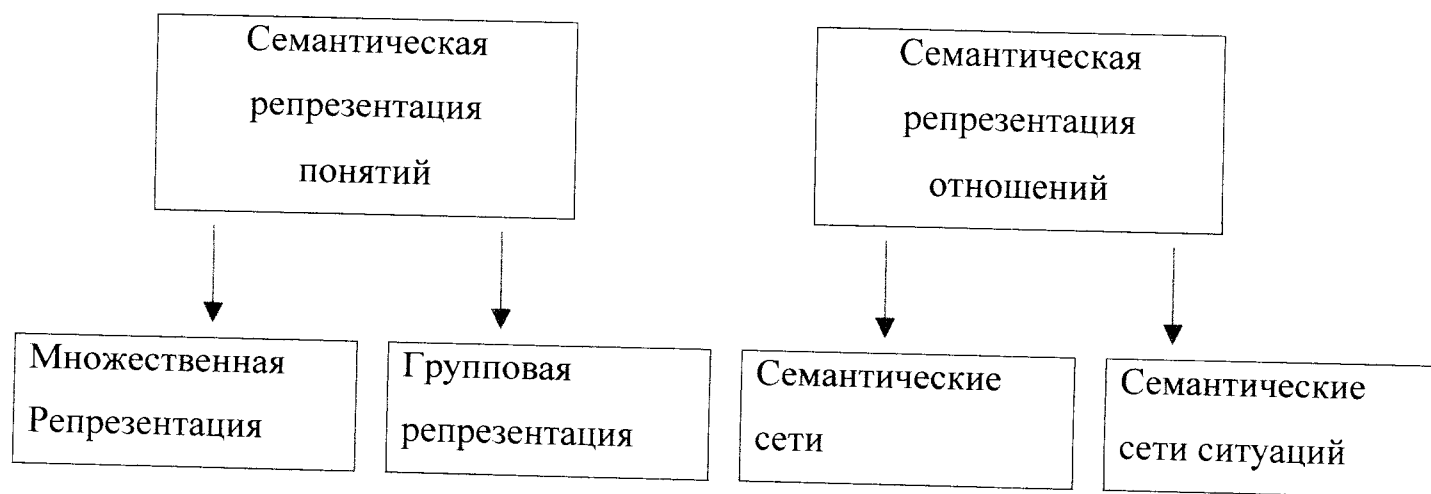


Рис. 4. Семантическая репрезентация информации в ДВП.

Понятия хранятся в том случае, если у человека имеется понимание его как логической категории или слова.

Д. Бусфельд, Б. Бауэр, Р. Солсоу выделяли виды хранения семантической информации [26]: 1. в виде кластеров. Кластер – это такая модель в которой понятия хранятся по сходным признакам. 2. концептуально–пропозициональная модель – хранение информации в виде абстрактных высказываний, пропозиций, которые описывают отношения между объектами.

Сравнение между признаками осуществляется при помощи ассоциаций. В зависимости от частоты ассоциаций и порядка расположения признаков в психологии описаны 7 кластерных моделей: 1. метод свободного воспроизведения. 2. модель сравнения признаков - предполагается, что понятия хранятся в памяти в виде набора семантических признаков; которые обладают характерными или определенными особенностями. 3. категориальный кластер объединяет понятия по родовым признакам. 4. семантическое поле-слово хранится только в памяти, само значение может забываться.

3. Механизм опережающего отражения представлен в «совокупности» механизмов: упреждающего синтеза – в продукции и вероятностного

прогнозирования – в рецензии. Упреждающий синтез – это, по существу, «план содержания», который говорящий удерживает в своем сознании, и который он стремится передать слушающему. При восприятии информации у ребенка в сознании «всплывают» вероятности, он пытается понять смысл услышанного, прогнозирует. Например: *В полдень часы показывают...* (12 часов). В данном случае вероятность равна единице, то есть других вариантов быть не может. Другой пример: *Я пришел в зоопарк и там увидел...* в данном случае ребенок может назвать примерно 12 слов, значит, вероятность будет равна 0,12. развитие механизма опережающего отражения должна осуществляться с опорой на смысловые рамки, которые помогают ребенку формировать план содержания и формулировать план выражения на языке.

Развитие речевых механизмов в дошкольном возрасте способствует формированию речи ребенка – индивидуальному способу выражения мысли на родном или иностранном языке.

Н.И. Жинкин пишет: «Развитие, прием, генерализация речи идет путем вычленения элементов из целого, а не путем составления целого из элементов. Чтобы процесс вычленения элементов из целого проходил успешно, у говорящего должен возникнуть замысел речи, его намерения должны соотноситься с реальной ситуацией»[27].

В этой сложной деятельности главным компонентом речи, по мнению Н.И. Жинкина, является замысел. Именно замысел определяет направления вычленения элементов описания, он координирует соотношение намерений человека и реальной ситуации.

П.Я. Гальперин в 1964 г. обосновал идею Л.С. Выготского о том, между внешней и внутренней деятельностью существует взаимосвязь, поэтому внешнюю деятельность можно перевести во внутренний план, механизмом перевода служит речевая деятельность – речь. Озвученная речь отражает внешний мир в условных связях, которые являются материальной основой высшего анализа. Внешний план может моделироваться с учетом психических процессов и служит основой для разработки обучающих программ.

П.Я. Гальперин разработал второй тип формирования умственных действий, в котором решена проблема соотношения внешней и внутренней деятельности: 1. внешняя, предметная деятельность предшествует внутренней умственной деятельности; 2. внешняя деятельность при определенных условиях переходит во внутреннюю или психическую[28].

П.Я. Гальперин выделяет 3 уровня овладения умственным действием, он считает, что эти уровни являются обязательными фазами превращения внешнего действия во внутреннее:

1. уровень предметного действия (перекладывание палочек при обучении счету);
2. уровень громкой речи без опоры на предметы (рассказ о выполняемом арифметическом действии);
3. действие в уме.

П.Я. Гальперин выделяет несколько этапов формирования умственного действия:

1. предварительное знакомство с действием, выделение ориентировочной основы действия;
2. материализованный этап;
3. внешнеречевой план - задания даются в письменном виде, а признаки понятий записываются по памяти;
4. этап «внешней речи про себя» - задания даются в письменном виде, а решение - про себя;
5. умственный план – действие сокращается до схем и модели закона.

Э. Стоун считает, что в подходе П.Я. Гальперина учтены разные аспекты когнитивного развития: взаимодействие мышления, действия и речи. Однако этот подход не учитывает развитие у ребенка способов мышления свойственных взрослому миру.

Рассмотренные в данном подразделе теории развития речи определили модель технологии развивающего обучения, основанную на деятельностном подходе к обучению. Которая включает основные компоненты:

1. мотив;
2. потребность;
3. цель высказывания.

1.3 Образовательный подход к обучению речи и коммуникативной деятельности

1.3.1 Теории обучения родной речи

Лингвистические основы обучения следует рассматривать с позиции психолингвистики и социолингвистики. Психолингвистика позволяет ответить на вопрос – чему обучать в дошкольном возрасте: языку или речевой деятельности, учитывая опыт коммуникативно - речевого развития ребенка. Социолингвистика ориентирует на отбор и организацию социолингвистического содержания при обучении.

Психолингвистический аспект обучения языку можно трактовать с позиции теории речевой деятельности А.А.Леонтьева, который определяет предмет современной психолингвистики как «соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» «образа мира» человека, с другой» [29].

Для того, чтобы создать условия, при которых ребенок будет получать удовольствие, овладевая языком, преподаватель должен иметь четкое представление о том, что значит – обучать языку, развивать речь и речевую деятельность, как осуществлять их взаимосвязь в процессе обучения.

Речевой деятельностью, как совокупностью речевых действий, необходимых для осуществления другой, практической деятельности (А.А.Леонтьев), ребенок начинает овладевать с момента рождения. В этот период речевая деятельность ребенка осуществляется благодаря функции, которая имеет свои особенности [30].

Первая особенность состоит в том, что она существует и функционирует до 10-11 лет. Вторая особенность характеризуется предрасположенностью

речевой функции к восприятию и усвоению нескольких языков (при обучении иностранным языкам). Третья особенность связана с ее уникальной свободой и независимостью: как и любую функцию ее нельзя «заставить действовать», нельзя заставить ребенка говорить. Речь ребенка должна быть мотивирована и активна.

Для создания коммуникативной ситуации и развития коммуникативной номинации ребенка преподаватель должен осуществить отбор невербального и вербального содержания, рассматривая язык как систему ориентиров, необходимых ребенку для деятельности в том мире, как орудие диалога ребенка со взрослыми и сверстниками.

Характер коммуникативной ситуации зависит от мира (типа) отношений, системы отношений ребенка с окружающим его миром, то есть от содержания потребностей ребенка в каждый возрастной период «дошкольного детства». Например, для детей двух-трех лет наиболее актуальным является «мир предметов», которые ребенок воспринимает как живое существо. Когда преподаватель обращается к детям от своего имени, то они просто не реагируют на него; но если он пытается то же самое сделать от имени игрового персонажа, то дети с удовольствием начнут с ним общаться.

В речевой деятельности ребенка выделяют три основные функции: коммуникативную, когнитивную и регулирующую.

Коммуникативная функция проявляется как способность ребенка вступать в акт общения, поддерживать общение, выбирать соответствующий тон и стиль, внимательно слушать речь собеседника.

Когнитивная функция речевой деятельности, развитие которой зависит от уровня языковых обобщений (А.М. Шакпарович), есть способность ребенка выражать мысль на языке.

Регулирующая функция речевой деятельности ребенка выражается в способности управлять своим поведением, выполнять инструкции преподавателя в процессе овладения языком.

Отбор социолингвистического (невербального и вербального) содержания необходимо проводить с учетом следующих принципов: принципа познавательной ценности, принципа частотности, принципа системности, принципа тематической направленности, принципа концентричности, принципа синтагматической обусловленности.

Учитывая **принцип познавательной ценности** при отборе невербального и вербального содержания, преподаватель ориентируется на этапы развития познавательной деятельности ребенка. Отбирая содержание, преподаватель определяет сюжеты и ситуации, интересные для ребенка, связанные с его жизненным опытом, стимулирующие его познавательный интерес.

Учитывая **принцип частотности**, формируется активный словарь. В активный словарь включаются все слова и выражения, которые дети усваивают в процессе практического овладения языком на занятии и вне занятий.

Отбирая языковой и речевой материал, преподаватель должен ориентироваться на **принцип системности**. Систематизация социолингвистического содержания обучения языку осуществляется на двух направлениях: по вертикали (для всех возрастных групп от двух до семи лет) и по горизонтали (для каждой возрастной группы).

Принцип тематической направленности. Учитывая уровень языковых обобщений ребенка определенного возраста, преподаватель определяет тематику занятий. Выбранная преподавателем тема определяет коммуникативную ситуацию и сюжет занятия.

Принцип концентричности предполагает повтор тем на следующих этапах обучения с более глубоким содержанием. Усвоенный ранее детьми языковой, речевой и лингвострановедческий материал вовлекается в другие темы на более высоком уровне.

Правильный отбор языкового содержания позволяет его организовать в речевой материал и создает предпосылки для выражения мысли на родном или иностранном языке.

В новых условиях достижения в области лингвистики, психолингвистики и других науках, связанных с человеческим средством общения – речью, диктуют обновления курса русского языка. Для этого необходимо, по мнению Л.П. Федоренко, прежде всего осмыслить с новых позиций основы, которые являются законами для методики обучения русскому языку, т.к. результат усвоения речи зависит от характера работы обучаемого [31]. Существует шесть закономерностей усвоения речи. Усвоение речи ребенком зависит:

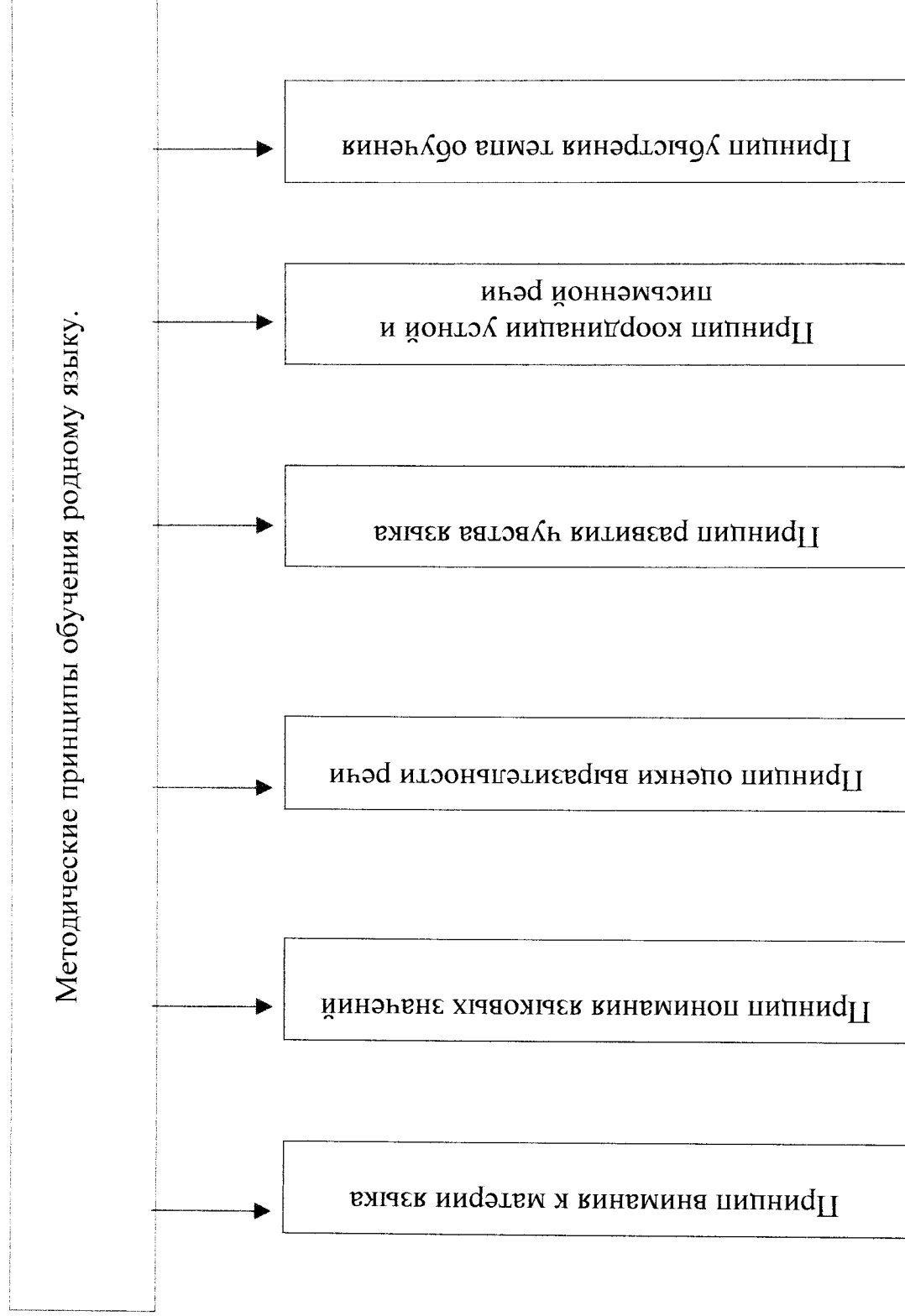
- от натренированности мускулатуры органов речи;
- от понимания ребенком лексических и грамматических значений языковых единиц;
- от развития у ребенка восприимчивости к выразительности речи;
- от развития чувства языка как способности запоминать нормы употребления языковых единиц в речи;
- усвоение письменной речи обусловлено развитием речи устной;
- темп обогащения речи убыстряется по мере совершенствования речетворческой системы ребенка.

Из сформулированных в методике закономерностей вытекают следующие методические принципы обучения родному языку - основные методические правила организации искусственной речевой среды:

- **принцип внимания к материи языка**, суть которого заключается в необходимости обеспечивать тренировку речевого и мыслительного аппарата;
- **принцип понимания языковых значений**, важно, чтобы ребенок понимал семантику тех единиц, которые обладают формой и содержанием, т.е. смысл значащих единиц языка: морфем, слов, словосочетаний, предложений, текста;
- **принцип оценки выразительности речи**, исходя из которого следует обеспечить школьнику возможность научиться выражать свою оценку действительности, создать условия для развития эмоциональной, духовной сферы ребенка средствами родного языка;

- **принцип развития чувства языка** - обучение ориентировано на создание условий для усвоения норм языка и соблюдения их в устной и письменной речи;
- **принцип координации устной и письменной речи** - необходимость опережающего развития устной речи перед письменной;
- **принцип убыстрения темпа обучения** - определяет ускорение темпа развития речи по мере совершенствования структуры речевых навыков, а также зависимость темпа общего развития от темпов развития речи.

Таблица 1. Методические принципы обучения родному языку.



Таким образом, можно выделить основные положения в теории обучения родной речи:

1. Преодоление объектоцентризма. Родной язык нельзя изучать так же, как физику, математику. Деятельность ребёнка следует выстраивать как деятельность по преобразованию собственного языка, деятельность, направленную на собственное языковое развитие.

2. Соотнесение материала учебного курса, задач и способов обучения с основными этапами, закономерностями психического и речевого развития ребёнка, учёт возрастных особенностей, ориентация на ведущую деятельность (в подростковом возрасте это, по мнению специалистов, проектирование, экспериментирование).

3. Опора на такие лингвистические концепции, которые рассматривают язык с точки зрения носителя языка [32].

Ю.Н. Караулов утверждает, что слово связано с другими словами в сознании человека ассоциативными связями (на основе звукового сходства, семантической близости или противоположности, общности словообразовательной модели, частого совместного употребления и т.п.). Образуется сложно устроенная сеть, так называемая ассоциативно-вербальная сеть. Из этого следует, что, например, при введении новой лексики необходимо представлять слово во всём многообразии его связей, пытаться найти опору в индивидуальном речевом опыте ребёнка. Это не значит, что нужно устанавливать связи со словами школьного сленга. Это значит, что задание должно быть организовано таким образом, чтобы, выполняя его, ребёнок использовал собственный языковой опыт или расширял его шаг за шагом.

4. Особое значение имеет всё сказанное при обучении орфографии. При обучении правописанию важно сочетание аналитической и интуитивной стратегий (нельзя обучение строить только на анализе сильных и слабых позиций, только на развитии орфографической зоркости): в центре внимания ребёнка – правильные написания и отношение «значение – форма». Речь идёт не об отмене или замене анализа, а о сочетании двух стратегий [33].

5. Овладение языком возможно только в ситуации речевого общения, коммуникации. Выделяют два основных подхода, лежащих в основе новых программ развития речи, коммуникативных курсов и методик. Первый подход представляет процесс коммуникации как ещё один объект изучения наряду с языковой нормой и языковой системой. Речевое развитие ребёнка мыслится в этом случае как следствие такого изучения. Второй подход предполагает непосредственное создание на уроке ситуаций общения, организованных вокруг определённых тем с использованием определённых речевых жанров. Возможны различные комбинации этих подходов.

Опыт показывает, что в первом случае не удаётся преодолеть отчуждение ребёнка от изучаемого материала, во втором случае обогащение речевого опыта происходит за счёт включения в речь ребёнка на уроке готовых конструкций и моделей, соответствующих определённым условиям коммуникации.

6. Решая учебные задачи такого рода, ребёнок осваивает механизм превращения языковой единицы в выразительный знак. Языковой знак, по утверждению О.Г. Ревзиной, становится выразительным тогда, когда в нём «содержится дополнительная информация: первичное значение выступает как внутренняя форма по отношению к вторичному значению, что и создаёт двуплановость семантики. Выразительные языковые знаки выступают теми элементарными молекулами смысла, которые кладут начало формированию образа автора в словесно-художественном произведении» [34].

Создавая выразительные знаки, ребёнок осваивает не отдельные функции знаков, а сам механизм появления выразительности в его собственной речи. Это и есть точка развития, это и есть речевая субъектность, потому что именно в этот момент возникает языковая рефлексия, именно в этот момент ребёнок обнаруживает своё слово по отношению к чужому слову.

7. Обучение русскому языку не ограничивается рамками урока. Обязательно дополнение урока специально организованной (вместе с детьми) языковой средой. Под образовательно-языковой средой понимается весь корпус текстов, возникающих и имеющих хождение в стенах школы (школьные

законы, газеты, доклады, сценарии праздников и т.п.). Речь идёт о структуризации и организации этой среды с целью максимального воздействия на речевое развитие ребёнка. При реализации коммуникативного подхода специально организованная среда является необходимым условием и средством речевого развития.

Теории образовательного подхода к обучению родной речи в нашем исследовании определяют:

1. отбор содержания образования;
2. отбор ситуаций коммуникации;
3. принципы речевого развития;
4. требования к деятельности учителя.

В дальнейшем исследовании нами будет разрабатываться технология обучения и развития, основными образовательными характеристиками которой являются:



методы обучения формы взаимодействия виды уроков средства обучения

1.4.2 Исследования речевого развития в процессе обучения второму языку

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется тем, что он, характеризуясь чертами, присущими вообще языку как знаковой системе, в то же время определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей овладения и владения им. Иностранный язык как всякая

языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др.

Рассматривая специфику иностранного языка, изучаемого в школе, следует говорить о ней прежде всего в плане анализа особенностей овладения им, сопоставляя родной и иностранный языки. Овладение иностранным языком отличается от овладения родным:

1. направлением пути овладения, как отметил Л.С. Выготский;
2. плотностью общения;
3. включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность человека;
4. совокупностью реализуемых им функций;
5. соотносимостью с сензитивным периодом речевого развития ребенка, т.е. периодом наибольшей чувствительности к овладению языком (от 2 до 5 лет).

Характеризуя разные направления, пути овладения родным и иностранным языками, Л.С. Выготский определил этот путь для родного языка как «снизу-вверх», тогда как для иностранного языка характерен путь «сверху - вниз». «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный - начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу-вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху - вниз»[35].

Наряду с изменением направления овладения иностранным языком меняется и плотность общения. Так, плотность общения ребенка с окружающими его детьми и взрослыми на родном языке, измеряемая количеством коммуникативных контактов и объемом высказываний в каждом из них, несравненно выше, чем на иностранном языке в условиях школьного обучения. При этом в условиях общения на иностранном языке также сужаются

сферы общения, уменьшается количество партнеров общения. Снижение уровня плотности общения существенно зависит и от предельно малого числа часов занятий по иностранному языку в школе.

Существенной отличительной особенностью овладения и владения иностранным языком является его одностороннее «включение» только в коммуникативную, а не в предметно-коммуникативную деятельность. Появляясь на свет, ребенок, как подчеркивал Д.Б. Эльконин, «вступает в две системы отношений, связей: «ребенок-предмет, вещь», «ребенок-взрослый» [36]. Обе эти системы связей реализуются им на родном языке. В процессе же овладения иностранным языком в школе ребенок только общается при помощи языка, не используя его в своей непосредственной предметной деятельности. Как показывают исследования, слово иностранного языка живет в языковом сознании ребенка как бы только в своей абстрактно-логической, понятийной стороне, вне чувственного компонента. Обозначаемые словом иностранного языка предметы лишены характеристик запаха, цвета, формы, размеров. Это может служить одной из причин непрочности сохранения иноязычного слова в памяти, затруднений его актуализации.

Сказанное выше соотносится и с такой особенностью, как возможность реализации иностранным языком всей совокупности функций, которые осуществляет родной язык. «Овладение родным языком есть стихийный процесс, которым человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе». Родной язык, выступая в единстве функций общения и обобщения, сначала является основным средством «присвоения» ребенком общественного опыта, а уже потом средством выражения и формулирования его собственной мысли.

Иностранный язык в условиях школьного обучения уже не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности. Овладение иностранным языком чаще всего определяется удовлетворением либо учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли.

Существенной отличительной от родного языка особенностью овладения иностранным языком в школе является также то, что он усваивается ребенком уже не в самый сензитивный период его речевого развития. Как известно, это период от полутора до пяти лет, это период осознания языковых «правил», формирования общей сетки житейских, бытовых, по Л.С. Выготскому, понятий, период построения ребенком ситуативного развернутого высказывания. Требование многих психологов начинать изучение иностранного языка как можно раньше объясняется необходимостью учета этих особенностей возрастного развития ребенка. Однако все отмечают, что изучение иностранного языка должно начинаться на основе уже сформированного опыта владения родным языком, т.е. в пять-шесть лет, в старшем дошкольном возрасте, и обязательно последовательно продолжаться в школе.

В современной педагогике происходит переосмысление концепции образования. Если в XX веке образовательная парадигма рассматривалась как «передача знаний, навыков и умений», то в XXI веке обучение, нацеленное на свободное раскрытие личности, педагогически адаптируется и раскрывается четвертый компонент содержания образования с позиций экологического воспитания личности. Поэтому структура ценностей личности (4 компонент содержания образования) представляет гуманистические ценности (функциональный и коммуникативный принципы отбора учебного материала), способы выражения эмоций, соответствующие данной культуре (эстетический принцип отбора учебного материала), и направлена на формирование способности к межкультурной коммуникации. В качестве учебной единицы выступает тематика аутентичных текстов, сферы общения и ситуаций, которая раскрывает содержание 4 компонента образования (рис. 5). В реальной практике обучения эта учебная единица включается в структуру методов обучения и составляет их содержательную часть, которая направлена на развитие личности, ее характеристику степенью «освоения социальной

информации, способов и организации её хранения, а также способностью личности обогащаться информацией» [37].

Для развития личности школьников отбирается та информация из области искусства, общей культуры, философии, общественной жизни, которая развивает современное научное мировоззрение и связана с изменением когнитивного, поведенческого и мотивационного компонентов личности. Учет влияния указанных областей информационной культуры на развитие конгруэнтной личности позволяет выделить три направления культуроведческого наполнения учебного материала:

1) освоение реальности жизни человека и природных явлений как единства, жизни человека и космоса как пространственно-временного единства расширяет картину мира личности и перестраивает его восприятие современного мира на планетарный характер [38];

2) усвоение социокультурных и речевых норм поведения и общения, характерных для культур и цивилизаций, обогащает личность типичными ценностями, мотивами и нормами [39];

3) присвоение культуры систематики, эмпирического обобщения фактов методами современной науки и искусства помогает личности переработать свои проблемы, оценить их, выделить критерии оценки [40].

Культуроведческое наполнение учебных заданий происходит по всем классам методов обучения следующим образом:

Для понимания планетарного значения жизни важно, чтобы содержание дидактического материала отбиралось по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций: от мировой культуры, отражающей «вселенность жизни людей» (термин Вернадского) к геополитически маркированным регионально-континентальным контурам [41].

В соответствии с этим принципом отбирается информация о развитии мозга человека, о великих географических открытиях, изменении климата, освоении космоса и научных открытиях. Отобранный материал используется во всех классах методов обучения.

Например, присваивая культурное наследие человечества в области общественной и личной этики перед учащимися раскрывается тема нравственного долга через такие микротемы, так а) долг перед близкими: долг отца и матери перед детьми; долг детей перед родителями; долг перед стариками (выдержки из произведений O.G. Berggolz, G.E. Lessing, J.W. Goethe); б) долг перед обществом: уважение людей, уважение языка и культуры своего народа и других народов, уважение исторического прошлого, охрана памятников культуры, вера в будущее (выдержки из произведений J.W. Goethe, T. Mann, H. Heine, H. Boell и др.); в) долг перед Родиной: охрана природы, защита Отечества, гордость за Отчизну (выдержки из произведений F. Schiller, A. Seghers, H. Heine, J.R. Becher, H. Mann, Th. Strom, F. Wolf). Данная тематика отражена в методах обогащения словарного запаса и грамматического строя речи учащихся.

Осваивая наследие родной и неродной культуры, личность обогащается социокультурными и коммуникативными нормами поведения и общения. Типичные ситуации обучения, закрепленные в следующих отношениях, формируют качества личности: «Я - объект - Общество – объект» (личностный конструкт осознания социума личностью); «Я - объект - Общество – субъект» (созерцательный конструкт осознания социума личностью); «Я - субъект - Общество – объект» (деятельностный конструкт осознания социума личностью); «Я - субъект - Общество – субъект» (проблемный конструкт осознания социума личностью). Результатом положительного освоения этих отношений являются основные моральные качества личности: дружелюбие (альтруизм), интеллект (креативность), экстраверсия (активность), сознательность (самоконтроль), эмоциональная устойчивость. Мы видим, что указанные взаимоотношения связаны не только с социальным строем, но и миром художественных построений. Поэтому выделяются четыре группы текстов, которые указанные отношения реализуют на конкретном материале и способствуют показу названных качеств личности:

- 1) Стереотипы прошлого опыта, в частности, изучение живой природы, изучение космоса (Н. Heine, W. Spaar, N. Pfeffer, E. Hugel и др.).
- 2) Ценностно-мотивационная ориентация личности или группы людей («Единство смысла и цели жизни и существования человека» - по произведениям F. Schiller, B. Kellermann, H. Boell, J.H. Becher и др.; «добро и зло» - по произведениям G.E. Lessing, J.W. Goethe, B. Kellermann; «память» - по произведениям W. Borchert, O.G. Berggolz, B. Brecht; «война и мир» - по произведениям Th. Mann, H. Boell, A. Seghers, A. Beck).
- 3) Личностные особенности субъекта, в частности, такие отношения, как «ум - воля – глупость» (G.E. Lessing); «дела и ошибки» (G.E. Lessing, E.M. Remarque); «молодость – старость» (по произведениям J.W. Goethe, A. Seghers, A. Beck и др.); «счастье – горе» (по произведениям W. Borchert, O.G. Berggolz и др.); «страдание: ужас и жестокость преступлений - война, ущерб войны, мужество людей» (по произведениям Th. Mann, H. Boell, A. Seghers, A. Beck и др.).
- 4) Размышления о самом себе, внутренний опыт человека, углубление в себя рассматриваются по произведениям Th. Mann, H. Boell, Н. Heine, B. Brecht, W. Spaar, N. Pfeffer, E. Hugel и др.

Данные тексты используются в качестве дидактического материала в практических методах обучения, направленные на формирование синтаксических и пунктуационных умений, в текстах диктантов.

И социальный, и личностный компоненты осознания мира человеком неотделимы один от другого в ситуации выбора культурно приемлемых форм взаимодействия с людьми и поиска способов выхода из социокультурных или коммуникативных затруднений, которые возникают при обсуждении таких тем, как «язык и языковая природа», «историческая память», «культурный вандализм», «культурная агрессия». На данном уровне развития личности, выполняя проблемные культуроведческие задания, школьники учатся достигать «другого результата» [42].

Для этого им предлагаются 4 способа переключения внимания:

1) переключить внимание человека на другую задачу путем сомнения/утверждения данного высказывания (по произведению M. Pflug «Eine Kindheit»);

2) переключить внимание с результата на процесс выполнения задания, на цель, на открытие для себя нового (по произведениям F. Kafka, M. Grefe, D. Schill);

3) изменить результат путем адекватного реагирования на удачу и неудачу (по произведениям M. Pflug, H. Heine);

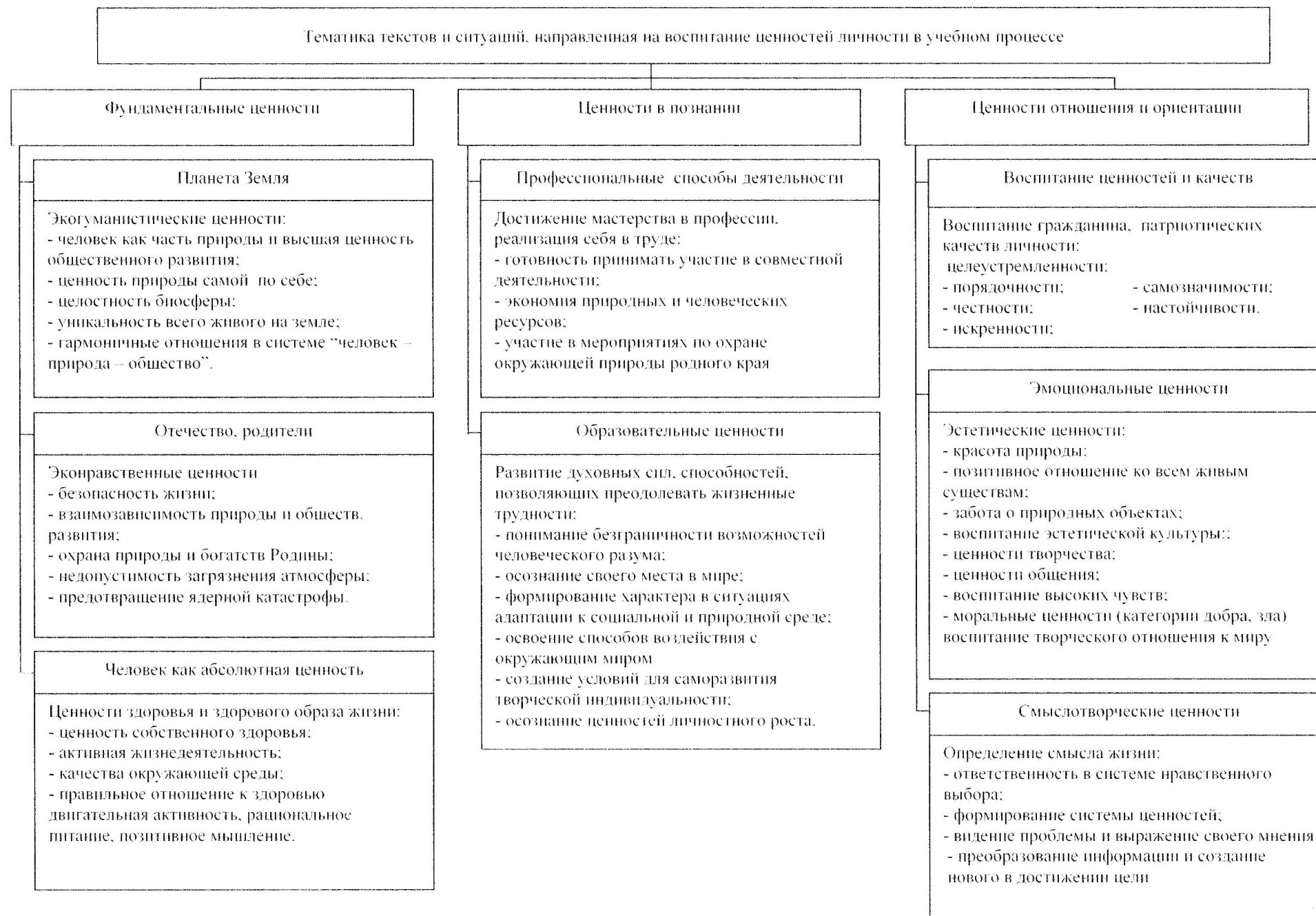
4) изменить результат так, чтобы исправить ситуацию (по произведениям Th. Mann, H. Boell, H. Heine, B. Brecht и др.).

Основная функция решения проблемных ситуаций культуроведческого характера - помочь учащемуся научиться переключать внимание с проблемного высказывания на результативное, с ошибочного высказывания на аналитическое, с категоричного - на высказывание-предложение.

Данный материал используется в коммуникативных упражнениях, а также в текстах изложений, диктантов с продолжением, сочинениях.

Отобранная информация таким образом для текстов учебных заданий позволяет реализовать в практике обучения не только когнитивную и аккумулятивную функцию методов обучения, но и коммуникативную. Построение метода обучения как процесса общения раскрывается в системе понятий. Основой структуры метода обучения становится структура диалога, разработка которого проводится в следующих аспектах: предметно-смысловом, логическом, лингвистическом, психологическом, из них складывается коммуникативное поле урока.

Таблица 2. Воспитание ценностей личности средствами учебного предмета.



1.5 Коммуникативный подход

1.5.1 Теории общения

ОБЩЕНИЕ - взаимодействия между людьми, главным образом непосредственные. В трактовке общественных отношений общение — форма их реализации, обеспечивающая - наряду с предметными опосредованиями - воспроизводство и накопление человеческого опыта, кооперацию и разделение человеческой деятельности. Понятие общение используется и для характеристики взаимодействий между различными социальными и культурными системами («межнациональное общение», «общение культур»), т. е. в плане более широком, нежели межличностная связь между людьми. В любом случае общение не может осуществиться, минуя межиндивидуальные контакты; они, следовательно, в любых истолкованиях общения остаются «ядерными структурами».

Жизнь человека в группе и обществе невозможно представить без общения. Проблему психологии общения разрабатывали психологи Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и другие. Так, с точки зрения Л.С. Выготского в процессе индивидуального развития первичны такие формы человеческого общения, как взаимодействие двух индивидов, отношения диалога, спора и т.д. [43].

Б.Ф.Ломов в работе «Проблема общения в психологии», как известно, назвал проблему общения «базовой категорией, логическим центром общей системы психологической проблематики», указав неоднократно на ее недостаточную разработанность в психологии. Общение — это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности (определение, данное А.В. Петровским).[44]

Общение — специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества, в общении реализуются социальные отношения людей (определение, данное Л.Д. Столяренко)[45].

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми, общаясь, люди обращаются к языку как одному из важнейших средств общения; интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми, например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждение собеседника; перцептивная сторона общения включает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

К средствам общения относятся:

1. **Язык** - система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения.
2. **Интонация, эмоциональная выразительность**, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе.
3. **Мимика, поза, взгляд** собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы.
4. **Жесты** как средства общения могут быть как общепринятыми, т.е. иметь закрепленные за ними значения; или экспрессивными, т.е. служить для большей выразительности речи.
5. **Расстояние**, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, степени доверия.

В процедуре общения выделяют следующие **этапы**:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т.п.) побуждает человека вступить в контакт с другими людьми.
2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.
3. Ориентировка в личности собеседника.
4. Планирование содержания своего общения, человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.

5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, речевые фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

7. Корректировка направления, стиля, методов общения.

Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения - оно окажется неэффективным. Эти умения называют «социальным интеллектом», «практически - психологическим умом», «коммуникативной компетентностью», «коммуникабельностью».

Выделяют следующие виды общения [46]:

1. «Контакт масок» - формальное общение, когда отсутствует стремление понять собеседника, используются привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности и т.п.), набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику. Иногда такой контакт оправдан, дабы «не задевать» друг друга без надобности, чтобы «отгородиться» от собеседника.

2. Примитивное общение, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект: если нужен, то активно вступают в контакт, если мешает - оттолкнут или последуют агрессивные грубые реплики. Если получили от собеседника желаемое, то теряют дальнейший интерес к нему и не скрывают этого.

3. Формально - ролевое общение, когда регламентированы и содержание, и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли.

4. Деловое общение - когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но неинтересны дела более значимые, чем возможные личностные расхождения.

5. Духовное, межличностное общение друзей, когда можно затронуть любую тему и не обязательно прибегать к помощи слов, друг поймет вас и по выражению лица, интонации, движениям.

6. Манипулятивное общение направлено на извлечение выгоды от собеседника, используя разные приемы (лесть, запугивание, демонстрация доброты и т.п.), в зависимости от особенностей личности собеседника.

7. Светское общение. Суть его в беспредметности, т.е. люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, т.к. точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.

Существуют различные теории общения и среди них - теория общения Зигмунда Фрейда, основанная на убеждении, что в процессе взаимодействия людей воспроизводится их детский опыт. Согласно Фрейду, в различных жизненных ситуациях мы применяем понятия, усвоенные в раннем детстве. Мы склонны с уважением относиться к человеку, облеченному властью, например к начальнику - нам он напоминает кого-то из родителей. Джордж Хоуманс считает, что люди общаются друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможные вознаграждения и затраты. Эта теория обмена проливает некоторый свет на то, почему люди ведут себя с другими так или иначе, но этим не исчерпывается весь процесс межличностного общения. Другая теория предложена Джорджем Гербертом Мидом. Он считал, что мы реагируем не только на поступки других людей, но и на их намерения. Когда знакомый подмигивает, интересуется, что он подразумевает: стремится поухаживать, вместе посмеяться над шуткой, не исключено, что он просто страдает нервным тиком. Мы разгадываем намерения других людей, анализируя их поступки и опираясь на свой прошлый опыт. Такой процесс сложен, но он проявляется почти во всех взаимоотношениях с другими людьми. Мы способны на это, потому что с детства приучены придавать значение предметам, действиям и событиям. Когда мы придаем значение чему-то, оно становится символом.

Гарольд Гарфинкель считает, что общение регулируется правилами взаимодействия между людьми. Эти правила определяют, когда уместно что-то сказать или промолчать, пошутить или уклониться от насмешки, деликатно прекратить разговор т.д. Определенные стереотипы воздействуют на людей независимо от того, какое значение они им придают. Подчиненный и начальник могут договориться о правилах, регулирующих их взаимодействие; возможно, иногда подчиненный может указать начальнику, что следует делать. Но существует определенный предел: это тот момент, когда подчиненный стремится поменяться местами со своим начальником[47].

Множество теорий обуславливаются многообразием человеческого общения и многообразием подходов к проблеме психологии общения.

Люди, как правило, входят в состав разных социальных групп. Человек одновременно может заниматься определенной работой, состоять членом спортивного клуба, выполнять общественные функции, участвовать в политической жизни и еще выполнять при этом обязанности матери или отца семейства. В каждой из групп, куда входит человек, он занимает определенное социальное положение, соответствующее той роли, которой, по расчетам других членов группы, он будет придерживаться и которая позволяет им ожидать от него определенного поведения. Такие ожидания будут различны в зависимости от того, идет ли речь о враче, студенте, футболисте, руководителя предприятия или правительственном чиновнике.

В свое время советский психолог Б.Г. Ананьев, одним из первых указавший на многоуровневую, иерархическую, многомерную организацию общения, различал макро-, мезо- и микроуровни общения: общество, в котором общающиеся люди живут, различные типы коллективов, членами которых они выступают, ближайшее окружение, с которым они чаще всего вступают в контакт, а также формирующиеся и реализующиеся в общении индивидуальные характеристики взаимодействующих людей как субъектов этой деятельности [48].

Общение, будучи сложным социально - психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам : **речевой** (вербальный - от лат. слова устный, словесный) и **неречевой** (невербальный) каналы общения. Речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ взаимодействия собеседников.

В структуру речевого общения входят [49]:

1. Значение и смысл слов, фраз («Разум человека проявляется в ясности его речи»). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.

2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки - это кашель; нулевые звуки - это паузы, а также звуки назализации – «хм-хм», « э - э - э » и др. Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 7% , звуки и интонации 38%, неречевое взаимодействие-53% («говорим голосом, беседуем всем телом» Публиций).

Невербальные средства общения изучают следующие науки:

- а) кинесика (жесты, мимика, походка, поза, визуальный контакт);
- б) просодика и экстралингвистика (интонация, громкость, тембр, паузы, вздох, смех, плач, т.е. интонационные характеристики голоса);
- в) токесика (тактильные взаимодействия);

г) проксемика (ориентации, дистанция, т.е. пространственная организация общения).

Большинство исследователей разделяют мнение, что словесный канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал применяется для «обсуждения» межличностных отношений, а в некоторых случаях используется вместо словесных сообщений.

Невербальное общение ценно тем, что оно проявляется, как правило, бессознательно и самопроизвольно и обусловлено импульсами нашего подсознания; т.о., отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем вербальному каналу общения.

1.5.2 Коммуникативно-деятельностный подход

Психология усвоения языка как средство общения предполагает изучение речевого развития коммуникантов, определение резервов речевого развития в структуре учебной деятельности школьников, построение урока как процесса общения, описания коммуникативно-деятельностного подхода к обучению. Этот подход необходим, так как неперенной составной частью структуры личности является, языковая личность, т.е. личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, «личность реконструируется в основных своих чертах на базе языковых средств» (Ю.Н. Караулов).

Этот подход представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное и взаимосоотнесенное обучение иностранному языку как средству общения в условиях моделируемой на учебных занятиях речевой деятельности [50].

Называя подход к обучению иностранному языку коммуникативно - деятельностным, не следует делать терминологических различий между коммуникацией и общением. М.М. Бахтин считает, что речевое общение представляет собой непрерывную цепь высказываний, каждое из которых является ответом на предыдущее и предполагает последующее. Понимание

чревато ответом, а ответ ориентирован на понимание. Высказывание может иметь разную протяжённость и структуру: от короткой реплики бытового диалога до большого научного, художественного или иного произведения. Каждое высказывание принадлежит определённому речевому субъекту [51].

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает полную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения [52]. К ним относятся система общей деятельности, система речевой деятельности, речевого общения, система изучаемого иностранного языка, соотнесение родного и иностранного языков, система речевых механизмов, текст как система речевых продуктов. В результате такого подхода в обучении формируется, реализуется и действует система владения иностранным языком как средством общения в широком смысле слова. Такая система, с учетом использования ее в целях обучения иностранному языку, должна включать и взаимосотнесение общедетельностных мотивов с мотивами и потребностями связанного с ней общения; предметного содержания и способов выполнения деятельности; типичных условий ее протекания и характера взаимодействия ее участников, а также определение характера, содержания и форм взаимоотношений и общения участников, принятых в рамках данной деятельности: в единстве их коммуникативного, интеракционного и перцептивного аспектов, роли, места, сфер и ситуаций иноязычного речевого общения.

Определяющим для обучения иностранному языку является:

- 1) характер влияния общей деятельности на содержание, отбор и организацию учебного языкового и речевого материала;
- 2) моделирование в учебном процессе ситуаций общения и способы формирования речевых навыков и умений у обучающихся;
- 3) способы и приемы управления их учебной деятельностью на занятиях с преподавателем и в самостоятельной работе.

Большой интерес для создания общедетельностной основы обучения иностранному языку представляет соотнесение единиц деятельности:

операции, действия и собственно деятельности. Для организации управления процессом овладения иностранным языком и практикой иноязычного общения обучаемых особое значение имеет деятельностная концепция, в том числе теория П.К. Анохина об акцепторе действия, которая обосновывает взаимодействие фаз планирования и исполнения выполнения действий человеком. В целом систематизация общей деятельности и определение ее взаимодействия с речевой деятельностью осуществляются на концептуальной основе, разработанной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и др.

В обозначении подхода есть слово деятельностный, и здесь следует придерживаться принципов деятельностного подхода в обучении, сформулированных В.В. Давыдовым в работе «Теория развивающего обучения». Ключевым понятием деятельностного подхода является понятие субъектности. Механизмам формирования субъектности в учебном процессе посвящены исследования Г.А. Цукерман, В.И. Слободчикова, Б.Д. Эльконина и др.

Один из основных методов коммуникативно – деятельностного подхода – моделирование условий порождения и восприятия текста (высказывания).

Учебная задача поставлена таким образом, что при её решении ребёнок воспроизводит, активно «проживает» процесс понимания текста и переживает «муки творчества» (трудности с выбором языкового средства, попытки точно выразить смысл и т.п.).

Задача сформулирована не прямо, нет задания понять, интерпретировать текст, ответить на вопросы. Это происходит как бы «само собой». Например, задание «Восстановите текст» (текст каким-либо образом деформирован). Но сделать это невозможно, не пытаясь понять, вникнуть в содержание этого текста.

Примеры заданий:

1) Перепишите текст, вставив пропущенные слова:

Тот, кто рассказывал историю, сидел у самого края сцены. Новый ... был невысокого роста, с густой чёрной бородой и удивительно ясными глазами. Он смотрел на тоненького, маленького человечка, который танцевал под тихую музыку, доносившуюся из-за кулис, неожиданно остановился, потому что музыка оборвалась. Видимо, устал и уснул. Все насторожились.

2) Прочитайте текст и определите, где происходят события, описанные в тексте, кто эти люди? Почему вы так решили?

Человек с золотым ключом на шее показал на корабль и поднёс палец к аккуратному рту. Должно быть, человек в плаще понял этот знак. Он прокричал что-то тонким голосом, похожим на писк комара. Не прошло и четверти часа, как сотни сгорбленных носильщиков потащили к кораблю столы, корзины с едой и бочки с вином. В каждой корзине лежал хлеб, вяленый баран и жареный цыплёнок.

Что нужно изменить в тексте, если известно, что речь идёт о Лилипутии и описывает события Гулливер?

3) Какое значение имеют суффиксы -ник и -тель в словах чайник, пыльник, угольник, умывальник, будильник, выключатель, отбеливатель? Растолкуйте эти слова, если -ник и -тель в этих словах – суффиксы лица. (Пофантазируйте!) Об одном из этих слов (вернее, лиц) напишите сочинение.

Учебная задача в самом общем виде может быть сформулирована как достраивание недостающих элементов ситуации общения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОМУ РАЗДЕЛУ.

1. Основываясь на теоретических положениях, разработанных в теориях генетического, операционного, образовательного и коммуникативного подходов и выделив в них значимые для нашего исследования положения, определим основные понятия, которые в наибольшей степени характеризуют его содержание:

1.1 Деятельность – динамическая система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе коих субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности; происходит появление и воплощение в объекте психологического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности.

1.2 Речь – сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком, - посредством языковых конструкций, создаваемых на базе определенных правил.

1.3 Речевая среда - это среда, в которой существует общность учащихся и учителя, в которой установлен единый речевой режим в соответствии с критериями хорошей речи, где обеспечена сбалансированность между рецептивными, репродуктивными и продуктивными методами обучения, между совместной и индивидуальной формами работы, где создана обстановка свободного выражения мысли и свободного творчества.

1.4 Речевая деятельность - взаимосвязанные речевые действия, направленные на достижение одной цели. Речевая деятельность подразделяется на письмо, чтение, говорение, перевод и т.д.

1.5 Ситуация коммуникации - совокупность специфических условий и обстоятельств осуществления определенной коммуникации.

2. В соответствии с проанализированными подходами к описанию развития коммуникативной деятельности личности –

генетического, операционного, образовательного, коммуникативного —
установим основные характеристики речевого развития личности.

Область развития	Характеристика области развития
1) Фонетическая.	В течение первого, подготовительного, периода развития речи, до того как ребенок начинает говорить, он прежде всего приобретает некоторый пассивный фонетический материал, овладевает своим голосовым аппаратом и научается понимать речь окружающих.
2) Лексическая.	Первые осмысленные слова, произносимые ребенком, появляются к концу первого - началу второго года. Они состоят преимущественно из губных и зубных согласных, соединенных с гласными в слог, обычно многократно повторяющихся: мама, папа. По своему значению эти первые осмысленные слова ребенка выражают преимущественно потребности, аффективные состояния, его желания. Обозначающая функция речи выделяется позднее (приблизительно к полутора годам).
3) Грамматическая	Новые функции языка активно складываются в речи школьников от 7 до 12 лет. Школьники приобретают информационную функцию, которая направлена на решение познавательных

	задач в процессе общения. В возрасте от 12 до 17 лет совершенствуется обобщающая функция языка, благодаря которой школьник проходит путь от усвоения знаний к их самостоятельной переработке. Школьник понимает средства языка: лексические, морфологические, синтаксические, которые сознательно отбирает для речевой деятельности, что наиболее ярко представлено в процессе становления письменной формы речи.
--	--

3. В соответствии с показателями речевого развития навыка, рассмотренными в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, Т.А. Ладыженской, Н.Д. Гальсковой, Е.И. Пассова, выбираем в качестве методики определения развития речи учащихся следующие методики:

- обогащение словарного запаса;
- обогащение грамматического строя;
- обогащение текста;
- обогащение воспроизведения (пересказ).

4. Рассмотрев научные теории в области развития речи, модель развития речи учащихся, методики диагностики речевого развития, определим в качестве ведущих следующие принципы развивающего обучения:

- принцип интегрированного обучения;
- принцип коммуникативно – деятельностного обучения;
- принцип системно – концентрического обучения;
- принцип функционально – семантического обучения;
- принцип личностно – ориентированного обучения.

5. В соответствии с данными принципами в дальнейшем опишем интерактивную технологию развития коммуникативной деятельности учащихся.

6. В результате применения данной технологии мы предполагаем установить уровень развития речи учащихся, используя методики обогащения словарного запаса, обогащения грамматического строя, обогащения текста, обогащения воспроизведения (пересказ).

РАЗДЕЛ II

РЕЧЬ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данном разделе дано понятие психологической модели устройства речи в акте коммуникации, сделана попытка описания структуры и содержания коммуникативного процесса, описанные данные учитываются при построении урока как процесса общения, которое раскрывается в системе понятий, описывающих коммуникативный процесс и его составляющие.

2.1 Психологическая модель устройства речи в акте коммуникации

Языковая коммуникация имеет целый ряд наименований: речевая коммуникация, вербальная коммуникация, речевое общение, вербальное общение, речевая деятельность, речь. Минимальными единицами языковой коммуникации являются **речевые акты** (или **языковые акты**). Слово акт употребляют, чтобы подчеркнуть динамическую, процессуальную сторону явления. Если не имеется в виду процесс, нередко пользуются термином **высказывание**. Речевые акты принято условно квалифицировать как реализации (произнесения, исполнения) предложений, хотя подчас речевым актом называют и такую далеко не элементарную форму, как лекция, проповедь, доклад. Слово *речь* довольно многозначно. Это и акт произнесения высказывания, говорения (т.е. акт говорящего), и единство актов говорящего и пишущего, и акт пишущего, и единство актов пишущего и читающего, и вся совокупность актов говорящего и пишущего, с одной стороны, и актов слушающего и читающего, с другой стороны.[53]

Иначе говоря, речевой акт может рассматриваться как единство, с одной стороны, акта производства высказывания и его передачи в устной или письменной форме и, с другой стороны, акта восприятия и понимания этого высказывания. Мы можем говорить о речи устной и письменной. Слово *речь*

может служить названием формы бытия языка, способа (модуса) его существования.

Интересно сопоставить терминологические эквиваленты в разных языках. Соответствующее немецкое слово *das Sprechen* именуется только акт говорения. То же касается и английского слова *speech* 'акт говорения, способность к речи'. Французское *parole*, употреблённое Ф. де Соссюром для наименования одного из противочленов двуединства *речь - язык (langue)*, имеет значения 'речь, слово', 'словесное обещание', 'голос, тон'. Наряду с ним франкоязычные лингвисты пользуются словами *recit* 'рассказ, повествование', *discours* 'речь, выступление'. Латинское слово *lingua* имело значения: 'язык (физиологический орган)', 'язык, речь', 'манера выражаться, слог', 'красноречие', 'болтливость, хвастовство', 'узкая полоса земли, коса, мыс', 'язычок (в музыкальном инструменте)'. За словом *oratio* были закреплены значения 'способность / дар речи', 'речь, язык; манера изъясняться, стиль', 'специальный язык (например, философский)', 'прозаическая речь, проза', 'тема, предмет, материал речи', 'высказывание, выражение, утверждение; слова', 'доклад, обращение, выступление', 'красноречие, дар слова', 'императорский указ, рескрипт', 'молитва'. Немецкое слово *Sprache* 'язык' очерчивает достаточно широкую сферу, что, в частности, позволило В. фон Гумбольдту одним и тем же словом именовать язык как живую деятельность (*energeia*) и язык как мёртвый продукт этой деятельности (*ergon*), т.е. слова, звуки и т.п. А.А. Потебня включает речь в язык, в то время как в наше время словом *язык* чаще обозначается более узкая сфера явлений, понятие языка оказывается закреплённым за языком как статической системой единиц. Англ. слово *language* 'язык' позволяет включать в понятие языка речь, коммуникативное поведение и даже совокупность всех предложений. Во французском имеются два слова: *langage* и *langue*, из которых первое покрывает и значение русского *язык*, и значение русского *речь*. Иногда различают речевую деятельность и речь (Л.Р. Зиндер, Н.Д. Андреев, В.Б. Касевич). В первом случае имеются в виду речевые акты, а во втором —

совокупность высказываний / текстов. Есть попытки (В.В. Богданов) именовать речью только устные высказывания, обмен которыми производится в речевом общении, и речи противопоставлять тексты как формы письменной фиксации речи, функционирующие в текстовом общении, а под названием *дискурс* объединять и то, и другое [54]. Классификация речевых актов опирается прежде всего на заложенные в них коммуникативные намерения (интенции) говорящего. По Джону Сёрлу (John Searle), это так называемые *иллокутив*ные (неречевые, а точнее внутриречевые) функции и силы. Дж. Сёрл различает [55]:

констативы, в которых сообщается о каких-то положениях дел:
Лекция переносится на понедельник;

комиссивы, в которых говорящий берёт на себя то или иное обещание:
Я дам Вам эту книгу;

директивы, направленные на то, чтобы побудить адресата к какому-либо действию: *Переведите этот текст на английский язык;*

экспрессивы, посредством которых говорящий выражает благодарность, извинение, поздравление, соболезнование и т.п.: *Извините меня за причинённые Вам неприятности;*

декларативы, служащие говорящему, который обладает соответствующим социальным статусом, тому, чтобы объявить, что меняется статус какого-то лица (объявление о новом назначении, бракосочетании, присвоении имени, начале или окончании какой-то церемонии и т.д.): *Я объявляю собрание закрытым.*

Целесообразно выделить из директивных актов акты запроса информации (**интеррогативы** или - следуя греческим образцам - эротетивы): *К какой семье относится карельский язык?*

Речевые акты могут быть прямыми и косвенными (непрямыми). Так, интеррогативный речевой акт в определённых ситуациях общения может взять на себя функцию просьбы (один из видов директивов): *Вы не дадите мне эту книгу завтра?* Обычно процессы речевой коммуникации

протекают в виде последовательностей речевых актов. Связные последовательности речевых актов именуют **дискурсом**. Если в том или ином коммуникативном эпизоде происходит хотя бы однократная смена коммуникативных ролей, когда роль говорящего берёт на себя слушающий, а говорящий становится слушающим, то мы имеем дело с **диалогом**. В нём друг с другом соотносятся реплики, или речевые ходы. Связность диалога обеспечивается, между прочим, и тем обстоятельством, что за вопросом следует ответ, за приглашением или предложением чего-либо - согласие или отказ, за упрёком - оправдание или возражение, за комплиментом или похвалой - выражение благодарности, после оскорбления ожидается извинение и т.п. В речевое взаимодействие может быть включён и неречевой ход (так, вместо словесного согласия может последовать кивок головы, вместо ответа на вопрос - пожатие плечами).

В заключение ещё раз надо подчеркнуть, что человеческая коммуникация вообще и языковая коммуникация в частности подчиняются тем **конвенциям** (условностям), которые приняты в данной этнической культуре или в данном социальном коллективе в данную историческую эпоху [56]. Поэтому одного знания системы того или иного языка, его фонологических, грамматических и лексических правил мало для того, чтобы успешно общаться на этом языке. Крайне необходимы очень хорошие знания из области этнолингвистики (антропологической лингвистики, или лингвистической антропологии) и социоллингвистики, относящиеся к данному этносу или этнографической группе, к данному социуму или социальной группе.

Иными словами, от человека, желающего успешно общаться с носителями другого языка, требуется умение вживаться в менталитет другого народа (этноса) или субэтноса, в менталитет его определённой социальной (сословно-классовой, профессиональной, поло-возрастной) группы. Язык не просто замкнутая в себе система знаков, а система правил коммуникативного поведения человека в условиях определённой культуры и социума. К этому

можно добавить следующее. Если понимать язык как особый, а именно коммуникативный и — более узко — вербальный способ (или форму) человеческого поведения, то следует учитывать исключительную способность каждого конкретного языка приспособляться к бесконечному разнообразию жизненных ситуаций. Поэтому так трудно познать свой родной язык и неизмеримо сложнее познать чужой язык (или чужие языки).

2.2. Содержание и структура коммуникативной деятельности

2.2.1 Структура коммуникативной деятельности

Мы живём не только в мире вещей и энергий, но и в мире информационных потоков. Информационные процессы служат передаче и получению, накоплению и хранению, обработке информации.

Под **информацией** в самом общем смысле можно понимать **сообщение**. Это сообщение, будучи принятым какой-то системой (будет ли это какой-то живой организм, человек или такое созданное им информационное устройство, как компьютер), меняет информационное состояние данной системы и в определённых случаях может оказаться стимулом (командой) к осуществлению каких-то операций или действий, к началу или завершению какого-либо процесса [57].

У. Матурано пишет: «Всякий информационный процесс предполагает наличие следующих компонентов и отношений между ними[58]»:

Отправитель сообщения —> Сообщение —> Получатель сообщения

По мнению К. Шеннона «сообщение не материально, оно не может быть передано или воспринято непосредственно» [59]. Носителем сообщения выступает определённый **физический сигнал**. Переход от сообщения к сигналу осуществляется в процессе **кодирования**. Переход от сигнала к

сообщению — это процесс **декодирования**. Так, физическим носителем сообщения, передаваемого посредством речевого высказывания, является акустическое событие (последовательность звуковых волн, подвергшаяся соответствующей модификации в том, что касается характеристики их сегментов в отношении частоты, интенсивности, длительности и тембра). При кодировании и декодировании используются элементы соответствующего **кода** (в речевом общении эти функции выполняет языковая система, в состав которой входят компоненты прагматический и семантический, лексический, или словарный, или номинативный, и синтаксический, морфологический и фонологический-фонетический). Этот код должны знать и **отправитель**, и **получатель**.

В распоряжении отправителя должен иметься **передатчик**, с помощью которого производится кодирование и пересылка сигнала по каналу связи (например, по используемому в речевом общении **каналу**, который можно назвать вокально-аудитивным). Получатель должен располагать **приёмником**, способным принимать соответствующий физический сигнал и обеспечивать его декодирование. В речевом взаимодействии отправителем сообщения является говорящий. Его мозг и произносительные органы обеспечивают процесс кодирования сообщения и передачу физического сигнала, т.е. они функционируют в качестве передатчика. Получателем сообщения выступает слушающий. Восприятие им звукового сигнала и декодирование осуществляются приёмником, в состав которого входят органы слуха и мозг. Сообщение характеризуется тем, что оно относится к какой-то **теме** (предмету). Предметом сообщения обычно является отображаемое в сознании некое событие. С учётом таких дополнений структура информационного процесса может быть представлена следующей схемой:

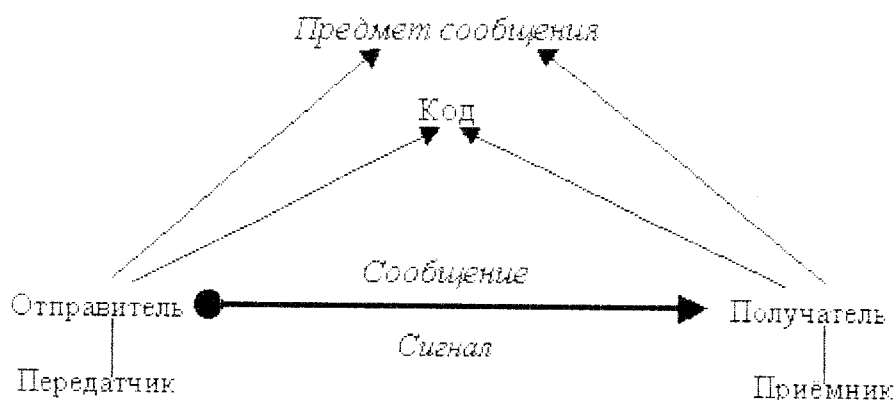


Рис. 5. Структура информационного процесса.

Естественные языки обычно характеризуются высокой избыточностью, позволяющей распознавать речевые сигналы с достаточной степенью надёжности. Так, в русском высказывании *Маленькая девочка горько плакала* признак [+женский род (и пол)] кодируется четырежды: корневой морфемой *дев-*, окончанием *-а* существительного, окончанием *-ая* прилагательного, окончанием *-а* глагола.

Коммуникацией называют передачу информации как в животном мире (употребляя в этом случае термин *биокоммуникация*), так и в человеческом обществе, а также от одного технического устройства (например, компьютера) другому[60].

Передача сообщений в общении между людьми характеризуется тем, что она осуществляется **осознанно** и **целенаправленно**, часто с **учётом адресата** (или адресатов) передаваемых сообщений и, что тоже важно учитывать, на основе тех правил, которые приняты в данной этнокультуре и в данном социуме, т.е. являются **конвенциональными** и не наследуемыми, а усваиваемыми в процессе накопления жизненного опыта. Передаваемые людьми сообщения не обязательно касаются данных, конкретных, реальных ситуаций. Они могут относиться к прошлому и будущему, к вымышленным ситуациям (*битва богов и титанов* в греческой мифологии, *вторжение марсиан на Землю* у Г. Уэллса), к гипотетическим существам типа *циклон*, *кентавр*, *русалка*, *инопланетянин*, к абстрактным объектам типа *скорость*,

доброта, белизна, лошадиная сила и т.п. В этих сообщениях могут содержаться поэтические образы, философские рассуждения, научные идеи, технические инструкции, предсказания погоды, религиозные убеждения и т.д. В дальнейшем термин *коммуникация* будет употребляться только в отношении актов человеческого общения.

В общении друг с другом люди могут использовать разные каналы связи: оптический (зрительный), звуковой (в языковой коммуникации он выступает в специфической форме уже упоминавшегося вокально-аудитивного), тактильный (например, похлопывание по плечу или поглаживание по щеке)[61].

Якобсон пишет: «Коммуникация может быть непосредственной, прямой, как при общении лицом к лицу, так и опосредованной, предполагающей использование тех или иных технических средств для передачи и приёма сигналов (звонок на занятия, уличный светофор, телефон, радио, телевидение, интернет с его электронной почтой, группами новостей, видеоконференциями и пр.) [62]. Сегодня обычным явлением стала многоканальная (мультимедийная) коммуникация (кино, телевидение, интернет, компьютерные игры).

Господствующая роль в человеческом общении принадлежит языковой (или речевой) коммуникации, опирающейся на использование вокально-аудитивного канала связи. Рядом с устной языковой коммуникацией в большом ряде культур широко используется письменная коммуникация, в актах которой по зрительному каналу передаются сообщения, закодированные посредством графического кода.

Коммуникативные акты могут совершаться с использованием жестов, телодвижений, мимики, взглядов, изменения качества голоса (фонации) и т.д. Можно говорить о коммуникации межличностной, имея в виду коммуникативное взаимодействие внутри относительно небольшой, ограниченной группы людей, и массовой, ориентированной на передачу

информации большому множеству людей (например, радиослушателям, телезрителям).

Коммуникация осуществляется в форме единичных коммуникативных действий, совершаемых отправителями сообщений и адресованных, как правило, определённым получателям. Эти действия протекают в условиях определённого коммуникативно-прагматического пространства, или **контекста**.

Таким образом, данный контекст образуют:

- отправитель сообщения и его адресат;
- сообщение;
- предмет сообщения;
- взаимоотношения общающихся (коммуникантов);
- их личные практические цели и коммуникативные намерения;
- их социальные статусы и роли;
- распределение между ними коммуникативных ролей;
- их отношение к принятым в данном социуме конвенциям коммуникативного сотрудничества (принцип кооперации, принцип вежливости, принцип иронии и др.);
- время и место свершения акта общения (иногда по отдельности — время и место передачи сообщения, время и место получения сообщения);
- место данного акта в связной, целостной последовательности коммуникативных актов, которую сегодня часто называют *дискурсом*;
- используемый код (или его разновидность — субкод);
- степень знания этого кода общающимися;
- выбранный канал связи (или же ряд одновременно используемых каналов);
- обстановка данного акта общения (отсутствие или наличие помех, наличие или отсутствия коммуникативных сбоев и т.п.) [63].

2.2.2 Коммуникативное пространство

Коммуникативное пространство неоднородно: его плотность в разных местах неодинакова, поэтому информационный обмен одних и тех же типов в разных его местах будет иметь различную интенсивность.

Предположим, что коммуникативное пространство четырехмерно, как и пространство материальное. Под измерением пространства мы будем понимать уровень устойчивого информационного обмена, который отделен от других таких же уровней потенциальным барьером энергией преодоления, т. е. усилием, необходимым для перехода с уровня на уровень [64].

Для того чтобы определить, на каком уровне пространства протекает коммуникация, необходимо определить два параметра коммуникативную дистанцию (параметр протяженности пространства) и плотность коммуникации (параметр проницаемости пространства).

Для построения модели воспользуемся привычным двоичным принципом разделением пополам. Поэтому коммуникативная дистанция будет принимать два значения близкая и далекая. С точки зрения проницаемости пространства, для полноценного инфообмена будем различать коммуникацию, с одной стороны, глубокую и, с другой стороны, поверхностную.

Остановимся подробнее на этих полюсах. Близкая дистанция означает, что общение протекает при тесном соприкосновении в пространстве. Она наиболее характерна для групп с численностью от двух до восьми человек. При взаимодействии на далекой дистанции социотипы разделены существенным расстоянием, определяемым социальными и культурными показателями развития. Такая дистанция между людьми обычно возникает в коммуникативных группах более восьми человек.

Глубокая коммуникация означает плотный информационный обмен, когда в общение вовлекаются практически все имеющиеся информационные ресурсы. Возникает тесное переплетение информационных полей, что свидетельствует о высокой доверительности контакта.

Поверхностная коммуникация происходит при неполном вовлечении в обмен наличных информационных ресурсов. Плотность информационного потока оказывается гораздо меньше по сравнению с первым случаем. Степень доверительности также невелика.

Поскольку сложность коммуникации в одинаковой мере зависит от обоих параметров, то информационный обмен между системами можно рассматривать как произведение коммуникативной дистанции на плотность коммуникации:

$$\text{инфообмен} = \text{дистанция} \cdot \text{плотность}.$$

Инфообмен принимает дискретные значения, являясь показателем нахождения объекта на одном из уровней коммуникативного пространства. Всего таких положений получается четыре:

Близкая дистанция			
Поверхностная коммуникация	физио	психо	Глубокая коммуникация
	социо	инфо	
Далекая дистанция			

Очень существенно, что описанные уровни не растянуты в линию, а образуют круг, т.е. соединены отношениями смежности и противоположности. Противоположными являются физический уровень и интеллектуальный. Это значит, что они находятся друг к другу в отношении обратной пропорциональности: чем больше человек живет физической жизнью, тем меньше он развивается интеллектуально и наоборот.

Так же исключают друг друга социальный и психологический уровни. Невозможно одновременно заботиться об отдельном человеке (индивидуальный подход) и о целой группе людей (массовый подход).

Хотя коммуникативные уровни и цикличны, но более удобным и технологичным является изображение их вертикальной иерархии на плоскости. Их соподчинение в коммуникативном пространстве имеет следующий вид:

			инфо
		социо	
	психо		
физио			

Интересно отметить, что попытки упорядочить коммуникативное пространство предпринимались уже издревле. По философской системе китайской «Книги Перемен», мир разделяется на три потенциальных слоя: небо, человек, земля. Соционическая система координат четырехмерна, поэтому усложняет мир еще на одну ступеньку [65]:

Небо-социум-человек-земля

инфо социо психо физио

Первый уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве: дистанция близкая, но коммуникация поверхностная. Носит название **физический**, так как характерен для плотного, материально опосредованного соприкосновения физических субстратов (носителей) информационных систем. На этом уровне удовлетворяются природные потребности человека в еде, жилье, продолжении рода, производстве и потреблении материальных продуктов.

Второй уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве: дистанция близкая, а коммуникация глубокая. Называется **психологическим**, поскольку на первое место выходит обмен сокровенной, личностной, идущей из души информацией (от древне-греч. psyhe душа). Этот психологический уровень предполагает самые доверительные отношения, поскольку на этом уровне человек удовлетворяет свои интимно-эмоциональные потребности в любви, дружбе, семье, сопереживании и т. п.

Третий уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве: дистанция далекая, коммуникация поверхностная. Называется **социальным**, так как регулируется общественными нормами, традициями и ритуалами, законодательством, государственными институтами и т. д. Этот уровень коммуникации подчиняет интересы индивида интересам социума, поэтому

носит наиболее формальный характер. Объект социальной коммуникации выступает не как уникальная личность, а как представитель того или иного социального сословия или профессиональной группы. На этом уровне человек удовлетворяет свои потребности в карьере, обучении, труде и уважении.

Четвертый уровень взаимодействия в коммуникативном пространстве: дистанция далекая, но коммуникация глубокая. Носит название **интеллектуального**, или **информационного**, уровня. Осуществлять глубокую коммуникацию без соприкосновения с другой стороной можно, лишь перенеся весь информационный обмен внутрь себя, в свой мозг. Интенсивно работает при этом память и воображение человека. Только на этом уровне можно обращаться к глубинам своего подсознания и добывать сведения, накопленные поколениями людей, жившими до тебя.

На информационном уровне человек удовлетворяет свои потребности в актуализации, раскрытии своих талантов и способностей, творчестве, познании и самосовершенствовании.

Коммуникационный процесс – это обмен информацией между двумя или более людьми [66].

Основная цель коммуникационного процесса – обеспечение понимания информации, являющейся предметом общения, т.е. сообщения. Однако сам факт обмена информацией не гарантирует эффективности общения участвовавших в обмене людей. Чтобы лучше понимать процесс обмена информацией и условия его эффективности, следует иметь представление о стадиях процесса, в котором участвуют двое или большее число людей.

А.К. Маркова в процессе обмена информацией выделяет «четыре базовых элемента» [67].

1. Коммуникатор, лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее.
2. Сообщение, собственно информация, закодированная с помощью символов.

3. Канал, средство передачи информации.

4. Коммуникант, лицо, которому предназначена информация и которое интерпретирует ее.

При обмене информацией коммуникатор/коммуникант проходят несколько взаимосвязанных этапов. Их задача – составить сообщение и использовать канал для его передачи таким образом, чтобы обе стороны поняли и разделили исходную идею. Это трудно, ибо каждый этап является одновременно точкой, в которой смысл может быть искажен или полностью утрачен. Указанные взаимосвязанные этапы таковы:

1. Зарождение идеи.
2. Кодирование и выбор канала.
3. Передача.
4. Декодирование.

Эти этапы проиллюстрированы на рисунке 6 в виде простой модели процесса коммуникаций.

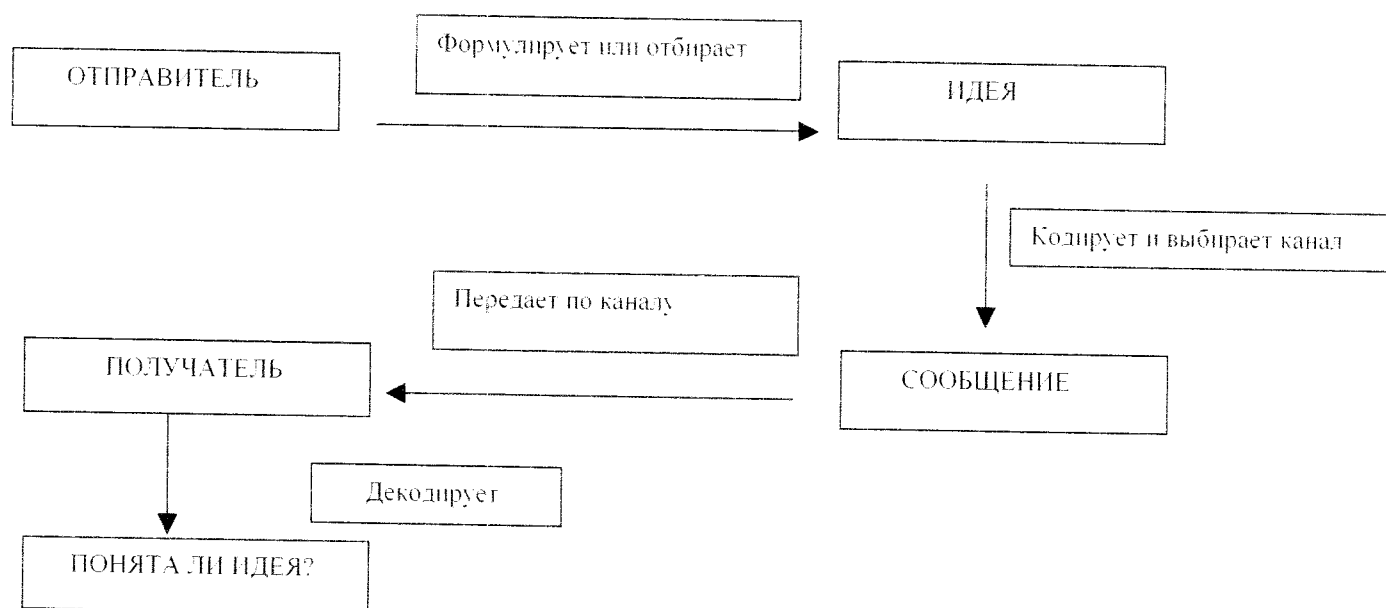


Рис. 6. Модель процесса обмена информацией.

Хотя весь процесс коммуникаций часто завершается за несколько секунд, что затрудняет выделение его этапов, проанализируем эти этапы, чтобы показать, какие проблемы могут возникнуть в разных точках.

Зарождение идеи.

Обмен информацией начинается с формирования идеи или отбора информации. Отправитель решает, какую значимую идею или сообщение следует сделать предметом обмена. К сожалению, многие попытки обмена информацией обрываются на этом первом этапе, поскольку отправитель не затрачивает достаточного времени на обдумывание идеи.

Кодирование и выбор канала.

Прежде чем передать идею, отправитель должен с помощью символов закодировать ее, используя для этого слова, интонации и жесты (язык тела). Такое кодирование превращает идею в сообщение.

Передача.

На третьем этапе отправитель использует канал для доставки сообщения (закодированной идеи или совокупности идей) получателю. Речь идет о физической передаче сообщения, которые многие люди по ошибке и принимают за сам процесс коммуникаций.

Декодирование.

После передачи сообщения отправителем получатель декодирует его.

Декодирование - это перевод символов отправителя в мысли получателя. Если символы, выбранные отправителем, имеют точно такое же значение для получателя, последний будет знать, что именно имел в виду отправитель, когда формулировалась его идея.

Если реакции на идею не требуется, процесс обмена информацией на этом должен завершиться.

Таким образом:

1. Осуществление коммуникаций – это связующий процесс, необходимый для любого действия.
2. Коммуникация – это обмен информации между людьми.
3. Между организацией и ее окружением, между выше и ниже расположенными уровнями необходим обмен информацией.
4. Основными элементами коммуникационного процесса являются отправитель, сообщение, канал и получатель.

5. Этапы процесса – разработка идеи, кодирование и выбор канала, передача и расшифровка.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОМУ РАЗДЕЛУ.

На основе описанной выше структуры коммуникативной деятельности можно выделить ряд лингвометодических принципов:

1. Первый принцип. Интегрированное обучение русскому языку на речевой основе, развитие речи и личностное развитие школьника как языковой личности.

Данный принцип в качестве основополагающего в языковом образовании осуществляется во взаимосвязи со всеми остальными. Именно интегрированное обучение речи обеспечивает младшим школьникам усвоение в единстве лингвистических и речеведческих знаний, развитие интереса к литературным источникам как средству культурного, нравственного и эстетического развития.

2. Второй принцип. Коммуникативно – деятельностный принцип обучения русскому языку.

Сущность данного принципа проявляется в том, что сам процесс учебно – познавательной деятельности представляет собой, прежде всего, коммуникацию.

Теоретические сведения и правила воспринимаются школьниками не как материал для запоминания, а как руководство в деятельности, поскольку деятельность создается системой вопросов.

3. Третий принцип. Системно – концентрический принцип структурирования курса русского языка в начальной школе состоит в том, что существует взаимосвязь между всеми компонентами программы по русскому языку.

В одном и том же разделе программы от класса к классу, от темы к теме усложняются в определенной взаимосвязи теоретические сведения, повышается уровень практических умений по языку и речи. Система представляет собой взаимосвязанное расположение частей целого в определенном порядке. Концентрический – взаимосвязанный порядок с

наличием центра. Порядок всегда должен быть чем – то обусловлен; это что – то есть центральное, ключевое. Оно объединяет, являясь доминантой. В нашем случае доминантой системы является **лично – развивающая направленность обучения.**

4. Четвертый принцип. Функционально – семантический принцип обучения речи, согласно которому сознательное владение единицами языка и речи (т.е. словом, предложением, текстом) осуществляется на основе усвоения их функций в устном и письменном общении, их смыслового значения и взаимодействия.

5. Пятый принцип. Лично – ориентированное обучение как ключевой принцип начального языкового образования.

Лично – ориентированное обучение младшего школьника речи понимается как процесс, обеспечивающий, прежде всего, познание учащимся самого себя как субъекта, который может полноценно общаться, с помощью учителя, родителей, товарищей постоянно обогащать себя совокупностью знаний, полноценно развивать свои способности.

6. Шестой принцип. Ориентация на развитие у школьников системности знаний, самостоятельности и интереса к творческим поискам [68].

РАЗДЕЛ III

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Цель данного раздела описать технологию развития речи как организованное, целенаправленное воздействие на межпредметном уровне на процесс обучения сочинениям – описаниям учащихся 5 классов. Предлагаемая технология включает проект методической системы реализуемой на практике, описание процесса достижения планируемых результатов (система уроков и методов обучения), мониторинг развития речи (причины возникновения речевых ошибок, виды уроков – редактирования, корректировочные упражнения.). Системный метод планирования, применение и оценивание процесса обучения, как показывают наши данные, является эффективной формой образования.

3.1 Основные положения технологии обучения

«Технология в максимальной степени связана с учебным процессом – деятельностью учителя и ученика, ее структурой, средствами, методами и формами, - пишет Г.К. Селевко. Поэтому в структуру педагогической технологии входят: а) концептуальная основа; б) содержательная часть обучения: - цели обучения; содержание учебного материала; в) процессуальная часть – технологический процесс: организация учебного процесса; методы и формы работы учителя; деятельность учителя по управлению процессом усвоения учебного материала; диагностика учебного процесса» [69].

Структуру компонента технологии обучения возможно описать в таких формах, как структуры, модели, элементы, операции [70]:

1) **Содержание образования** состоит из четырех компонентов: знание; умения и навыки; способы деятельности; опыт эмоционально – оценочного отношения к миру. Каждый из компонентов содержания образования состоит из структур, которые нами описаны в лингвистической части исследования

2) **Деятельность в учебном процессе** представлена в виде структуры и функциональной модели коммуникативной деятельности: целей и задач описания как вида речевой деятельности, действий и операций, коммуникативных умений и способов создания текста типа описания в письменной и устной формах речи.

3) **Компоненты методической системы обучения** состоят из структур, форм, методов обучения, структур учебной ситуации. При этом система планирования учебного процесса включает два вида подготовки обучаемого к самостоятельному описанию предметов, явлений, событий, людей: рассредоточенная и специальная подготовка.

4) **Компоненты диагностики развития речи** представлены сочинениями, методами коррекции развития речи: словарно – стилистические упражнения по исправлению речевых недочетов, грамматико-стилистические упражнения по устранению ошибок на уровне текста и др.

3.2 Содержание образования

Развитие речи детей – проблема, которая всегда привлекала ученых, составляющих учебные программы и учебники. Среди задач развития речи детей на уроках русского языка средней школы можно выделить следующие[71]:

- учитель помогает детям осмыслить их речевую практику, осознать, что представляет собой речь, речевая деятельность, в процессе которой создается или воспринимается текст;

- учитель знакомит учащихся с определенными понятиями речеведческого характера и способами речевой деятельности;

- на этой основе развивает речевое чутье учащихся и учит преодолевать трудности в создании устных и письменных высказываний;

- реализует задачи воспитательного характера, так как в процессе работы по развитию связной речи ученики усваивают такие идеи мировоззренческого характера, как неразрывная связь языка и мышления, значение языка.

Решение этой задачи связано с лингвистикой текста и теорией функционально-смысловых типов речи. В настоящее время установлены те компоненты лингвистики, которые составили понятийное содержание раздела «Развитие речи». Анализируя его, можно прийти к выводу о том, что школьники изучают описание, языковую характеристику этого типа речи, структуру текста описания.

Учебный раздел «Описание» построен по принципу движения от общего к единичному. В начале устанавливаются общие свойства описания как высказывания, которые выражаются определенными языковыми средствами, а затем их конкретизация осуществляется на основе различных разновидностей описания.

Понятийное содержание, построенное по принципу движения от общего к единичному, способствует формированию интеллектуально – речевых коммуникативных умений.

3.3 Деятельность в учебном процессе

Речевые понятия и коммуникативные умения составляют содержание обучения связной речи. Как показывает практика обучения, значение понятий не всегда способствуют тому, что дети могут свободно общаться друг с другом.

Все это свидетельствует о том, что необходимо выделять второй компонент содержания обучения связной речи. Вторым компонентом содержания обучения является умение связно излагать свои мысли в устной и письменной форме.

Изучая его, Ладыженская Т.А. считает, что «умение связно излагать свои мысли в устной и письменной форме - это сложное умение, требующее от ученика не только общего развития, но и овладения определенными умениями связной речи»[72].

Следовательно, ученик на уроках русского языка должен овладеть следующими умениями:

1. Умение вдумываться в тему, осмысливать ее границы, умение раскрыть тему сочинения. Ученик должен понимать, к чему обязывает его каждое слово в формулировке тем.
2. Умение подчинять свое сочинение определенной мысли. В некоторых случаях основную мысль, не отраженную в формулировке, дети должны определить самостоятельно.
3. Названные выше умения влияют на отбор фактического материала. Поэтому у ученика должно быть сформулировано умение собирать материал для сочинения: собирание материала по картине, собирание материала по книге.
4. Умение систематизировать материал. Отобранные факты необходимо отобрать и определить последовательность их изложения в сочинении. Для этого ученик продумывает формулировки плана, находит средства связи между частями.
5. Умение исправлять, редактировать ошибки, допущенные в письменных и устных высказываниях.

Большинство ученых (Ладыженская Т.А.) считает, что нельзя учить всем умениям сразу, как не учат сразу всем орфографическим и пунктуационным умениям. Очевидно, нужно постоянно переходить от умения к умению. При этом языковые умения отрабатываются в определенной системе на уроках грамматики, лексики, словообразования, последовательность же обучения сочинению не подчиняется логике изучения отдельных разделов школьного курса русского языка.

Вторая группа ученых считает, что необходимо формировать у учащихся речевые понятия. Так В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева сохраняют преемственную связь с системой работы над связной речью, которая отражена в программе, основу которой составляют коммуникативные умения понимать и раскрывать тему, приводить основную мысль, собирать материал, правильно и хорошо выражать свои мысли [73].

Таким образом, создание различных программ по развитию речи школьников является важным шагом в решении проблем обучения и развития личности человека. Однако последователи отмечают, что каждый в отдельности этап работы над речью ребенка способствует формированию умений связно излагать свои мысли, а фрагментарный подход к сочетанию элементов обучения мало эффективен.

3.4 Компоненты методической системы обучения

«Для успешного формирования коммуникативных умений необходимы согласованные целенаправленные усилия всех преподавателей, т.е. нужна общая программа работы по развитию связной речи учащихся на межпредметном уровне»[74]. Нами была сделана попытка построения системы обучения сочинению – описанию на межпредметном уровне, учитывающая подготовительную и специальную работу по развитию речи, обеспечивающая достижение конкретных целей - развития эстетического чувства детей и формирование у них умений описывать явления, предметы.

Система обучения представлена в таблице 3.

Модель организации работы над сочинением – описанием состоит из двух блоков: подготовительная работа по созданию текста сочинения (1 блок) и специальная работа над текстом описанием (2 блок).

Теоретической основой выделения двух блоков являются такие положения психологии, психолингвистики, лингвистики, как упреждающий синтез [75], вероятность элементов текста, функциональное расслоение

лексики [76], метод теории о типах и видах сочинений, о коммуникативных умениях [77], теория обогащения словарного запаса учащихся [78].

Опираясь на положение о том, что детские высказывания выполняют две функции: они актуализируют словарный запас учащихся и учат выбору языковых средств для создания текста [79], нами были выделены два блока организации работы над сочинением – описанием.

1 блок называется подготовительная работа к предстоящему сочинению, т.е. работа по созданию текста сочинения. Его цель – актуализация словарного запаса и других языковых средств, имеющихся у учащихся и необходимых для дальнейшей работы по созданию сочинения – описания.

Обычно подготовительная работа к предстоящему сочинению проводится на одном уроке, второй урок используется для сочинения.

Общепредметная подготовка проводится на уроках рисования, музыки, труда и позволяет рассмотреть описываемое явление (предмет) с разных сторон, подготовить содержание описания.

Для того, чтобы понять, что описывать и что такое текст – описание, необходимо обратить внимание на существенные компоненты структуры речи на этапе ее порождения. В первой части магистерской диссертации мы указали на них: «Генерализация речи идет путем вычленения элементов из целого, а не путем составления целого из элементов. Чтобы процесс вычленения элементов из целого проходил успешно, у говорящего должен возникнуть замысел речи. Его намерения должны соотноситься с реальной ситуацией» [80].

Для обучения учащихся «механизму создания замысла» из собственного опыта и запаса слов, грамматических конструкций нами предлагался ряд заданий на уроках рисования, музыки, труда.

В качестве примера проанализируем общепредметную подготовку к сочинению – описанию дымковской игрушки. Предметы описания были

выбраны произведения декоративно-прикладного искусства. На уроке рисования школьники узнали, что такое искусство в широком понимании, познакомились с видами искусства (музыка, изобразительное искусство, скульптура, кино и т.д.). Более подробно учитель рисования рассказал о декоративно – прикладном искусстве и его подвидах (роспись, лепка игрушек, резьба по дереву).

Учитель на первом уроке рисования познакомил учащихся с росписью (городецкая, гжельская, хохломская и т.д.), выделил черты, отличающие их друг от друга. На следующем уроке рисования ребята с удовольствием рисовали; кто – то красочно изображал красивую хохломскую ложку, не забывая об отличительных чертах хохломской росписи, кто-то рисовал дымковскую барышню, передавая на рисунке специфический внешний вид игрушки. Ребята с удовольствием рисовали, создавали свой образ игрушки, кувшина, ложки и т.д.

На уроках труда тема декоративно – прикладного искусства продолжалась. Здесь состоялась беседа между учителем и ребятами. Школьники сами рассказывали о декоративно – прикладном искусстве. Более подробно беседа затрагивала дымковскую игрушку. Учитель рассказывал о технике изготовления игрушки. Итогом урока труда была игрушка, созданная руками ребят. Ребят заинтересовал процесс приготовления игрушки. Новый материал – глина, роспись созданной игрушки, творчество самих ребят – все это сыграло большую роль при подготовке школьников к сочинению.

Кроме уроков рисования и труда, ученики побывали в сувенирном цехе мебельной фабрики, в магазине – салоне, где увидели предметы из дерева и керамики. Были на выставке «Дымковская игрушка» в художественном музее. Посещение выставки проходило целенаправленно, учитель предложил вопросы для последующего обсуждения:

- Какова история дымковской игрушки?
- Внимательно выслушай экскурсовода, попробуй отметить существенные признаки предмета, т.е. такие признаки, по которым можно

представить дымковскую игрушку: общее впечатление, внешний вид, форма, краски, материал, из которого она сделана.

Итогом всей общепредметной подготовки стала выставка рисунков и поделок. Результат – заинтересованность, эмоциональный настрой, ребята с удовольствием создавали свой образ игрушки.

Общепредметная подготовка включает разные учебные дисциплины гуманитарного цикла.

Так, кроме названных уроков, в этот этап могут входить и уроки литературы.

Подобная организация работы была использована во время подготовки к описанию зимней природы.

Урок литературы был одним из этапов общепредметной подготовки, который помог учащимся в составлении дневника «Зимних слов». Найти выразительные строки о зиме помогли стихи русских и советских поэтов. Методика проведения урока литературы – урок- концерт.

Зная, что в создании художественного описания особую роль играют образно – выразительные средства, учащимся было предложено вспомнить перед уроком – концертом, что называется сравнением, эпитетом, олицетворением. С этими понятиями учащиеся знакомятся на уроках литературы. Домашним заданием к уроку было следующее – подготовить выразительное чтение стихотворения о зиме. Перед уроком литературы была написана афиша концерта, приготовлена выставка цветных фотографий «Зимний пейзаж».

Вначале урока учитель сообщил ребятам, что поэты и писатели видят мир и рассказывают о нем так, что можно услышать, представить изображаемое. Помогают им в этом образно – выразительные средства языка. Далее ребята вспомнили, что относится к образно – выразительным средствам языка. Пытались определить на слух и выписывали сравнения, эпитеты, олицетворения. Далее начался урок – концерт. Школьники выразительно читали приготовленные ими стихотворения о зиме под музыку.

Слушающие заполняли поэтический словарь. После урока подводились итоги, чтецам ставили оценки, листы с поэтическим словарем собирались для анализа.

И стихи, и фотовыставка создали необходимую для творчества эмоциональную настроенность, а главное позволили работать над развитием устной речи учащихся, о чем мы порой забываем и, готовя детей к сочинению, работаем только над развитием письменной речи.

Таким образом, как показывает опыт проведенной работы, целесообразно проводить комплексные уроки русского языка, литературы, рисования, труда, музыки, направленные на формирование эстетического идеала, чувства прекрасного у школьников.

Таким путем мы стремились вычленить элементы содержания будущего описания и определить замысел предстоящей письменной работы.

Как известно, текст дети создают, учитывая две стороны: содержательную и языковую. Эти две стороны в процессе создания текста неразделимы. Только в обучении можно обращать внимание то на одну, то на другую. Если общепредметная подготовка способствовала анализу содержания описания, то на уроках грамматики осуществлялась рассредоточенная (по 10 –15 минут) языковая подготовка, основой которой являлась словарно – стилистическая работа. Ее цель – актуализация словарного запаса учащихся по данной теме описания и выбор слов и конструкций, необходимых для выразительности и точности будущего высказывания.

Описывая процессы становления речи, упреждающего синтеза на уровне текста, Жинкин Н.И. отмечает, что «в процессе становления текста происходит отбор стереотипов слов и оборотов предложений. Этот отбор зависит от направлений в выборе уточнений, определений, замысла, от учета распределения предметных признаков и границ предложений, организации внутренних связей близких и отдаленных предложений» [81].

Для того чтобы эти процессы проходили целенаправленно и взаимосвязанно, в методике обогащения словарного запаса учащихся, разработанной М.Т. Барановым, выделяются два пути словарно – стилистической подготовки к изложению и сочинению:

Словарная подготовка, связанная с отбором языковых средств и организацией сочинения (словарно – семантическая работа) [82];

Словарная подготовка, связанная с отбором лексико – стилистических средств (словарно – стилистическая работа) [83].

Содержание словарной работы – объяснение новых, непонятных для учащихся слов, анализ и уточнение значения уже известных им и показ его стилистических возможностей [84].

Содержание словарной работы определяется основными целями обогащения словарного запаса школьников: 1) количественным увеличением слов и качественным совершенствованием имеющегося словарного запаса; 2) обучением умению пользоваться известными и вновь усвоенными словами [85]. Для решения этих задач методисты берут за основу как грамматико – орфографические трудности слов, так и их смысловую ценность. Первый подход к отбору слов составляет грамматико – орфографическое направление словарной работы, второй – семантическое. Каждое из этих направлений объединяет разные виды работ над словом. Грамматико – орфографическое направление включает словарно – орфографические, словарно – морфемные, словарно – морфологические, словарно – орфографические упражнения. Семантическое направление представляют словарно – семантические и лексико – стилистические упражнения. Названные виды работ имеют различия и сходства. Общим для них является обращение к семантизации слова, т.е. толкованию семантики отдельного слова или группы слов. По – мнению М.Т. Баранова: «Семантизация слова – это превращение неизвестного звукокомплекса в слово – знак, которое производит учитель с помощью специальных методических приемов» [86].

К специальным методическим средствам обычно относят приемы семантизации, которые предназначены для соединения в сознании ученика слова и реалии, понимания учеником назывной функции слова, для раскрытия семантических множителей, составляющих структуру слова. С учетом этих функций приемы семантизации делятся на основные и дополнительные. Основные приемы обеспечивают реализацию и первой, и второй функции. К ним относятся семантическое определение и структурно – семантическая мотивация.

Если семантические определения применяются для разъяснения лексического значения слов, не имеющих внутренней формы, а также слов, внутренняя форма которых затемнена или переосмыслена, то структурно – семантическая мотивация предназначается для толкования значения слов с четкой внутренней формой.

Процесс структурно – семантической мотивации включает два основных этапа: 1) обращение к семантике исходного слова; 2) определение значения словообразовательной морфемы. Объединение этих процессов позволяет толковать слова, их роль в тексте.

Основные приемы семантизации часто в практике обучения сочетаются с дополнительными: сопоставлением с известными словами, применением наглядности, использованием контекста или перевода. Комбинации этих сочетаний используются в разных видах лексико – стилистических и словарно – семантических упражнениях. Количество комбинаций определяется функцией приемов семантизации. Закрепление в сознании ученика слова и реалии создает большие возможности для разнообразных комбинаций, что отражается в видах и разновидностях словарно – семантических упражнений. Раскрытие семантических множителей, составляющих структуру слова, и обучение выбору слов требует, как показывает практика обучения, постоянного сочетания основных приемов семантизации и использование контекста (предложения, текста), что

присутствует во всех видах и разновидностях лексико – стилистических упражнений.

Словарно – семантическая подготовка связана с особенностями употребления слов, непосредственной связи слова с другими словами, проявляемость лексического значения слова в зависимости от других слов, связь употребления слова с задачами его выбора в разных стилях речи.

В соответствии с перечисленными особенностями слова, словарно – семантическая работа учитывает частно – методические требования или принципы: экстралингвистические, парадигматические, синтагматические. Словарно – семантическая работа предназначена для закрепления в сознании школьников семантики нового для них слова, запоминания семантического поля и для показа типичной лексической сочетаемости этого слова.

Словарно – семантическими являются следующие виды упражнений; составление: 1. словосочетаний, отражающих типичную лексическую сочетаемость слов; 2. предложений; 3. тематических или лексико – семантических групп слов; 4. парадигмы (семантические поля) слова, а также узнавание слова по его семантическому определению, написание творческого диктанта и сочинения по опорным словам.

Выше перечисленные упражнения делятся на две группы: в первую группу входят упражнения, связанные с работой над значением слова, во вторую – с употреблением слова с учетом его значения. Упражнения первой группы – составление семантического определения и составление словосочетаний с учетом значения – взаимно независимы, поэтому их использование обязательно; упражнения второй группы идентичны по своей дидактической сущности (имеется в виду включение слова в предложение), поэтому они взаимно заменимы.

Таблица 3.

Организация работы над описанием в школе				
Этапы работы	Типы и виды уроков	Методы обучения	Средства обучения	
1. Подготовительная работа	Уроки рисования, пения, труда.			Грамматические записи, картины, рисунки и поделки учащихся
1.1. Общепредметная работа				
1.2. Специальная работа на уроках грамматики.	Распределенная подготовка к описанию: -словарно-семантическая работа; -стилистика-синтаксическая работа; -работа над текстом.	работа со словарем; семантические упражнения; словарная работа; стилистика-синтаксические упражнения		
2. Специальное изучение описания на уроках развития речи	Урок ввода понятия	Понятие описания, языковые средства описания		
	Урок устного рассказывания			
	Урок изложения			
	Урок обучающего сочинения	Содержание сочинения, основная композиция; работа над орфографическими ошибками, речевыми		
	Урок редактирования			
Написание сочинения и его оценка				

Снег

Ивет

Настроение

Ветер

Солнце

Деревья

Звуки

Вторая группа детей ведет дневник «Зимних слов», самостоятельно наблюдая за природой. Сложнее было задание третьей группы: они вели лексическую работу на специальных карточках. Выглядело это так: сугроб, - а, м - наметенная ветром большая куча снега.

И высятся сугробы, как стога.

Туманом дышат просеки глухие.

Снега, снега.

В. Сидоров

Великолепный, -ая, -ое —отличающийся великолепием, т.е. пышной красотой, роскошью.

Под голубыми небесами

Великолепными коврами,

Блестя на солнце, снег лежит.

А.С. Пушкин

Учащиеся собрали и объяснили 21 слово. Карточки со словами помещались на специальном стенде «Мы готовимся к сочинению».

Две недели шла эта работа на уроках русского языка, ученики рассказывали, как идет у них сбор «зимних слов».

Практика показывает, что проведение лексико – синтаксической работы должно быть связано с семантико – синтаксической подготовкой.

Итак, мы рассмотрели подготовительную работу к созданию текста сочинения, описали этапы работы (общепредметная подготовка,

Принцип же словарно – стилистической работы определяется следующим образом: учащиеся, создавая текст, тоже оказываются перед необходимостью выбора из своего словарного запаса нужного слова и чем богаче словарь, чем он более структурирован по семантическим полям, тем поиск слова оказывается более удачным. Задача учителя заключается в обучении детей правилам выбора слов, которые должны учитывать, во – первых, тему высказывания, во – вторых, ситуацию, в – третьих, семантические особенности и сочетательные возможности используемых слов, в – четвертых, форму высказывания. При создании связного высказывания ученику необходимо также учитывать стилистические свойства слов. Отсюда в процессе словарно – стилистической работы необходимо раскрывать учащимся связь употребления слов с функционально – стилистическими разновидностями литературного языка, т.е. руководствоваться функциональным принципом [87].

Для обучения учащихся «механизму отбора слов» [88] из личного словарного запаса методика выработала ряд упражнений: стилистический эксперимент, анализ образца, творческий диктант, свободный диктант, составление предложений, написание изложений и сочинений. Использовать все их одновременно неэкономно. Достаточными являются следующие комбинации:

- стилистический эксперимент, изложение, сочинение – миниатюра;
- стилистический эксперимент, творческий диктант, сочинение – миниатюра;
- анализ образца, стилистический эксперимент, сочинение – миниатюра.

Чтобы ученические работы небыли «разукрашены» как елки красивыми, но «чужими» словами, для этого необходимо начать работу над сочинением – описанием с поиска слов.

Для этого класс делится на группы (по желанию ребят).

Записав в тетради тему «Описание природы», первая группа начинает собирать материал к сочинению, используя данные упражнений учебника:

Небо

Облака

рассредоточенная подготовка на уроках грамматики), обратили внимание на виды словарной работы.

Мы пришли к выводу, что общепредметная подготовка, позволяющая осознать содержание описания и определить замысел работы, должна проводиться на уроках рисования, музыки, труда, т.к. предметы гуманитарного цикла формируют эстетические чувства учащихся.

Нами было отмечено, что общепредметная подготовка должна проходить одновременно с рассредоточенной подготовкой на уроках грамматики, т.к. в реальной действительности создавая текст, ученик не расчленяет его содержательную и языковую основу.

Кроме этого, следует уточнить, что языковая подготовка, представленная лексико – стилистической работой, должна включать словарно – стилистическую работу, так и семантико – синтаксическую работу.

Описанная подготовительная работа применялась в пятых классах. В этот период необходимо коллективное обсуждение содержания письменной работы, т.к. дети еще не знакомы полностью с элементарной техникой письма, а главное, важно открыть перед детьми изумительный мир природы, музыки, творчества, важно, «чтобы ребенок почувствовал аромат слов» (Сухомлинский В.А.).

На следующих этапах работы в 7-8 классах подготовка к сочинению может быть свернута или не проводиться.

2 блок организации обучения – специальная работа над текстом описания – основывается на методической теории о типах и видах сочинений, о коммуникативных умениях [89].

Особенность данной работы состоит в том, что в ее основу положены идеи развития у учащихся умения работы над собственным письменным высказыванием и знания учащихся об описании как функционально – смысловом типе речи.

Выделение коммуникативных умений и функционально – смысловых разновидностей описания позволяет определить последовательность

специальной работы над сочинением, которая состоит из пяти видов уроков: уроков ввода речевых понятий, уроков устного рассказывания, изложения, уроков обучающего сочинения, уроков редакторской правки письменных работ. Эти виды уроков распределяются по классам.

Таблица 4. Уроки развития речи.

Вид урока	Тема урока	Класс
1. Урок ввода речевых понятий	Текст	5
	Тема сочинения	5
	Описание как функционально–смысловой тип речи	5-6
	Виды связи предложений в тексте	5-6
	Рассказ	6
2.Изложение. Уроки устного рассказывания		5-6
3. Уроки обучающего сочинения	Описание осенней природы	2,5
	Описание зимней природы	5
	Описание весенней природы	2,5
	Описание отдельных предметов	6
	Описание животного	6
	Описание помещения	7
	Описание действия	7
	Описание по воображению	5,6,7

	Рассказ	9
4. Уроки редакторской правки письменных работ		9

Содержание уроков развития речи складывается из обучения речевым понятиям, работы по обогащению словаря и грамматического строя учащихся, развития связной речи. Поэтому в специальную работу над сочинением включена работа над понятиями текст, строение текста, тема сочинения.

Работа по обогащению словарного запаса учащихся воспитывает умение уместно употреблять языковые средства в речи.

Основой учебных действий, с помощью которых вырабатываются эти умения, является сравнение контекстов, в которых используется данная лексика.

Работа над содержанием и структурой текста описания природы, отдельных предметов, помещений, действий проводится в несколько этапов. Она предполагает как работу над готовым контекстом, так и над созданием собственных текстов.

Эффективность уроков обучающего сочинения значительно повышается, если они проводятся после уроков устного рассказывания или изложения. В этом случае у ученика появляется возможность из ряда предложенных и обсужденных тем сочинения выбрать ту, которая лучше других способна передать содержание его речи. Для передачи этого содержания на уроках устного рассказывания или изложения происходит языковая тренировка, которая остается в памяти ребенка.

В результате у учащихся расширяется словарный запас, обогащается грамматический строй, вырабатывается умение связно излагать свои мысли.

Работа над связностью речи воспитывает у детей желание совершенствовать написанное, предупреждать речевые ошибки и недочеты.

Работа в этом направлении приучает детей к оценке собственной речи с позиций правильно – лучше. Поэтому уроки редакторской правки являются очень важными для обучения связным высказываниям.

Из сказанного видно, что наиболее благоприятные условия для создания описания возникают в том случае, если обучение проводится с учетом развития устной и письменной формы развития связной речи, обучение имеет возможность формировать речевые умения сознательным путем.

Рассмотрим более подробно уроки развития речи.

Уроки ввода речевых понятий.

Формирование умений связно излагать свои мысли происходит успешно, если эти умения осмыслены, если учащимся сообщаются элементарные сведения из лингвистики текста и из теории функционально – смысловых типов речи [90].

Дети должны понимать, что значит писать сочинение на тему, что значит описывать явления с разной целью и в различной ситуации, что значит собирать материал к описанию и т.п.

Усвоение речевых понятий «тема», «тип речи», «текст», «описание», «композиция», языковые средства описания – сложный психолого – педагогический процесс. Исходя из его психологической и педагогической природы, в нем выделены основные дидактические компоненты:

1. восприятие и осознание учебного материала, осмысление связей и отношений между предметами и явлениями, их внутренней сущности;
2. запоминание;
3. обогащение и систематизация.

В процессе обучения дидактические компоненты усвоения знаний текста взаимосвязаны. Однако на отдельных этапах усвоения знаний одни из них могут преобладать. Так, на уроке ввода речевых понятий осуществляется весь процесс усвоения знаний, но преобладающая роль отводится первому дидактическому компоненту – восприятию и осознанию учебного материала,

осмыслению объективных связей и отношений между предметами и явлениями и раскрытию их внутренней сущности.

Для организации этого процесса применяются соответствующие методы обучения, организующие совместную деятельность учителя и учащихся, направленную на осознание речевых понятий и их признаков.

Учитывая эту цель урока как основную познавательную, учитель использует такие методы обучения, как:

- наблюдение, беседа;
- стилистический эксперимент;
- анализ сочинения – образца;
- написание сочинения – миниатюры;
- свободный диктант.

Приведем пример урока ввода речевых понятий описания.

На первом уроке учащиеся повторяли сведения об описании как функционально – смысловом типе речи. Учитель говорил о том, что, общаясь, мы прибегаем к разным способам изложения мыслей. В одном случае мы рассказываем о чем – либо, повествуем, в другом – больше рассуждаем, размышляем, в третьем – описываем.

Часто эти способы переплетаются, но, как правило, какой –нибудь из них является главным. (В это время на доске появилась первая запись – определение описания).

Учащимся известно два вида описания: научное (деловое) и художественное. Учитель и школьники читают два текста:

«Снегопад – это явление природы: выпадение из облаков атмосферных осадков в виде снежных кристаллов – снежинок, т.е. выпадение снега».

«Падает снег... Шелестит снег, шуршит, будто шепчет, сталкиваясь в замедленном полете с ветвями деревьев. Шорох снежинок. Сливается он в несмолкаемый шепот, тихий и немного грустный».

/И. Полунянов/

Учащиеся, сопоставляя текст, отвечали на вопросы:

- Какова, по – вашему, основная мысль текста? (Описать точно предмет (явление), передать главные, важные признаки предмета).
- Удастся ли это сделать автору текста? Почему? (Признаки точны, в расположении их наблюдается определенная последовательность).

На доске появляется вторая запись видов описания: научное описание, художественное описание.

Учитель делает вывод о том, что научное описание – такое описание, в котором указываются главные признаки предмета (явления).

Художественное описание создает живой образ предмета, оно передает отношение человека к описываемому, т.е. каждый человек может показать в предмете (явлении) то, что он сам в нем увидел.

Цель следующей части урока – выяснение роли выразительных языковых средств в создании художественного описания.

Для этого дети находят сравнения, эпитеты, отмечают, что для создания образа зимней природы автор использует звукозапись (шелестит...шуршит...шепчет...шорох...шепот...), указывают на лексическую синонимию (шелестит, шуршит). И убеждаются в том, что характерными признаками художественного описания природы является образность, правдивость, передача настроений автора.

Основной этап урока – анализ текста – образца.

- Для того, чтобы создать интересный, живой пейзаж, надо посмотреть вокруг глазами художника, надо стать внимательным к мелочам, научиться видеть, как много удивительного и прекрасного в мире природы. Этому умению можно учиться у художников слова.

Красив лев в снегу!

Жалкий кустик, в своем обычном виде похожий на растрепанный веник, напоминает тут с силой вырвавший из – под земли взрыв.

Пень выглядывает из – под тучной чалмы.

Еловые лапы, если приглядеться, каждая имеет свою физиономию, - прямо в глаза строят немые снежные рожи.

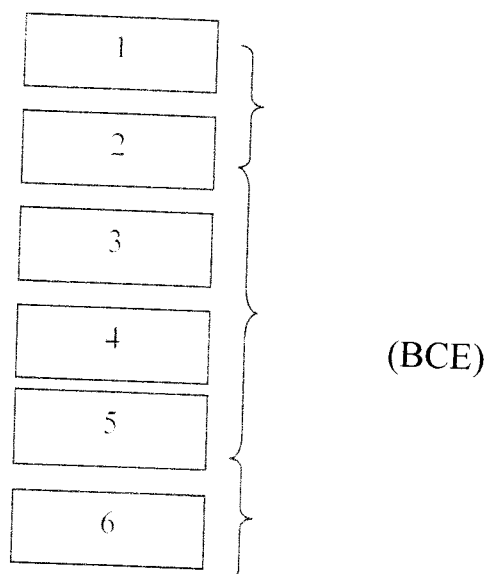
Все необычно в заснеженном лесу.

/По В. Тендрякову/

Ученик читает текст, и учитель предлагает ответить на вопросы:

- Понравилось ли вам описание?
- Какова его основная мысль?
- В каких предложениях передана основная мысль?
- Подумаем, какую роль играют эти предложения в композиции текста?
- Как автор раскрывает основную мысль описания?
- Как доказать, что это художественное описание природы?

Чтобы доказать смысловое единство текста предлагается схема:



Учитель направляет сопоставление текста и схемы и корректирует ответы учащихся. В тексте 6 предложений. Первое – вступление. В нем говорится «Красив лес в снегу». А красота леса описывается во 2, 3, 4, 5 предложениях. На доске появляется запись слов: кустик – куча хвороста – пень – еловые лапы – все.

Слово все (6 предложение) объединяет 2, 3, 4, 5 предложения, составляющие основную часть текста. Следовательно, вступление связано по смыслу с основной частью, а значит, и с заключением. Все три части текста

выражают основную мысль текста («Красив заснеженный лес»). Обращаем внимание ребят на особую роль слов «красив» и «все», связывающих весь текст, на глагольные формы: все глаголы употреблены в настоящем времени.

На этом уроке школьники познакомились с описанием как функционально – смысловом типом речи и его разновидностями путем наблюдения, беседы, анализа сочинения – образца.

В практике обучения связной речи широко применяется стилистический эксперимент, который включает элементы анализа готового текста, элементы сопоставления текстов, разных языковых стилей.

Так, учащиеся могут анализировать языковую структуру текста и выделять существенные признаки описания, затем сопоставлять тексты описания научного и художественного стилей и определять языковые особенности описания как функционально – смыслового типа речи [91].

Уроки «обучающих» сочинений.

Для успешного формирования умений связно излагать свои мысли необходимо не только опираться на знание речевых понятий, но и на «выполнение достаточного количества разнообразных упражнений постепенно усложняющихся и требующих все большей самостоятельности от тех, кто их выполняет» [92].

На уроках «обучающих» сочинений учитель организует практическую и познавательную деятельность учащихся, которая ведет к овладению коммуникативными умениями и их воспроизведению в живой школьной практике.

Выделяя второй и третий дидактические компоненты усвоения знаний в качестве ведущих, учитель включает в урок упражнения, которые помогают овладеть способами создания речевого произведения (упражнения по развитию связной речи, коммуникативные упражнения, речевые задачи).

Вопрос о типологии упражнений при обучении связной речи разрабатывается в методике развития речи: рассматриваются упражнения по цели: обучающие и контрольные; по форме словесного выражения: устные и

письменные; по мыслительным операциям, которые они требуют от ученика; аналитические; аналитико – синтетические; синтетические упражнения [93].

В последнее время упражнения при обучении связной речи характеризуются, во – первых, по содержательной задаче: упражнения, направленные на овладение коммуникативными умениями, во – вторых, по заданиям, которые программируют действия учащихся, усвоение ими определенных знаний и умений.

Задание в упражнениях по развитию связной речи организуют действия, которые связаны с работой над текстом – готовым и созданным [94].

И потому как соотносятся действия по готовому и созданному тексту можно выделить пять групп упражнений:

Таблица 5. Виды упражнений.

Группы упражнений	Что программируется	
	По готовому тексту	По созданию текста
1	Анализ текста	---
2	Анализ текста	Создание элементов текста
3	Анализ текста	Создание частей текста
4	Анализ текста	Создание текста на основе готового
5	Анализ текста	Создание своего текста

1. Упражнения аналитического характера по готовому тексту: а) задания, требующие в основном анализа текста:

- определить основную мысль высказывания; позицию, с которой описывается местность, часть, в которой дается описание предмета, внешности, природы и т.д.;

- озаглавьте отрывок своими словами, словами текста;
- определите в тексте лишнее: часть, которую следовало бы расширить, неудачно введенные цитаты.

б) задания, требующие сравнения текстов:

- сопоставьте план и текст;
- сравните отзыв и рецензию;
- укажите общее и отличное в данных текстах.

2. Упражнения аналитико – речевого характера по готовому тексту:

- сформулируйте тему высказывания, основную мысль;
- придумайте заголовок;
- составьте композиционную схему текста.

3. Упражнения на переработку готового текста:

- введите в текст цитаты;
- исключите из текста лишнее;
- устраните непоследовательность в изложении материала;
- внести необходимую правку в текст сочинения.

4. Упражнения, требующие создания нового текста на основе данного (готового):

- изложите подробно одну из частей;
- подготовьте сообщение на тему;
- ответьте на вопрос;
- разверните данный тезис.

5. Упражнения, тренирующие учащихся в создании своего текста:

- напишите сочинение на тему;
- напишите отзыв, доклад.

Нетрудно заметить, что первые группы упражнений нами применялись на уроках ввода речевых понятий. Для формирования умений определять тему,

основную мысль сочинения и др. мы использовали упражнения на уроках «обучающих» сочинений: описание зимней природы, описание осенней природы, описание предметов, описание внешности и др..

Так, в качестве примера из опыта проведенных уроков, мы предлагаем рассмотреть урок «обучающего» сочинения по картине.

Приведем фрагмент этого урока.

Обучающие цели урока:

- формировать умение писать сочинение – описание (описание помещения и человека);
- обогащать словарный запас учащихся качественными наречиями, характеризующими действия, прилагательными, обозначающими цвет;
- учить правильно использовать лексические средства связи в тексте:
 - а) местоимения (личные и указательные);
 - б) видо – временная соотнесенность глаголов.
- познакомить учащихся с разными формами вступления в сочинение;
- учить последовательно и связно излагать свои мысли.

На уроке использовались: иллюстрация картины, таблица, доска, раздаточный материал.

- В этом году мы работаем с вами над сочинением – описанием. Мы знакомились с различными видами сочинения – описания. Это описание внешности, описание помещения. Описание игрушки. А сегодня мы с вами обратимся к созданию сочинения, в котором соединим элементы описания внешности человека и описания помещения.

Для этого мы рассмотрим картины И.В. Шевандроновой «В сельской библиотеке».

Итак, вы внимательно рассмотрели иллюстрацию, а теперь ответьте на вопрос:

- Кто, по – вашему, главное действующее лицо картины и почему вы так думаете?

На прошлых занятиях мы с вами использовали опорные слова. Посмотрите на доску и прочитайте слова, которые помогут описать вам юных читателей, их внешность и настроение. (Учащиеся подбирают опорные слова, рассматривая иллюстрацию. Для примера необходимо взять одного из героев.).

Итак, ребята, используя наш словарь, давайте устно опишем одного из героев, а все остальные слушают и дополняют. (Необходимо спросить сильного ученика. Если устное описание не получится, необходимо показать образец описания.).

Кроме описания мальчика и девочки, вы в своем сочинении опишите других детей.

В данной картине есть еще и описание помещения. В своем сочинении вы будете использовать следующие слова:

Стеллаж

Стол

Стул

Плед

Книги

Эти предметы находятся в библиотеке. Но, чтобы ваше сочинение получилось ярким, многообразным, мы должны подобрать прилагательные к этим словам. (Учащиеся подбирают прилагательные. Параллельно идет объяснение незнакомых слов: стеллаж, плед, формуляр. Очень хорошо, если учащиеся самостоятельно дополняют этот словарь.).

Ребята, вы хорошо поработали, а теперь представьте, что мы входим в эту библиотеку. Опишите ее.

Итак, не забывайте, что это сочинение – описание сложное, т.к. оно включает описание помещения и внешности человека. Это основная часть сочинения. Но нам нужно еще написать две части.

- Какие это части? (Вступление и заключение).

Сейчас вы прослушаете два вида вступления и определите: в чем качественное различие каждого из них?

1. вид: «Ребята пришли в библиотеку после школы. В окно заглядывает зимнее солнышко, во всю топится печь. Юные читатели не спешат». (это вступление строится от общего впечатления).

2. вид: «На уроках по развитию речи мы знакомились с картинами, где главными действующими лицами были дети. Это картины Решетникова «Опять двойка», Яблонской «Утро». О юных читателях рассказывает и картина И.В. Шевандровой «В сельской библиотеке». (Это вступление отличается тем, что в начале раскрывается тема «дети» вообще, а затем переходит к тому, как эту тему раскрывают художники).

Ребята, вы обратили внимание на многообразие форм вступления? Думается, что каждый из вас уже выбрал один из видов вступления для своего сочинения.

Третья часть сочинения – это заключение. Вы уже знаете, о чем можно написать в заключении. Вспомните, какое заключение мы писали при описании игрушки? (выражали свое личное мнение.)

Дома учащиеся пишут сочинение, опираясь на собственный план.

Уроки рассказывания.

В настоящее время изучаются формы работы над детскими рассказами [95], типы уроков рассказывания [96].

Создавая уроки рассказывания, следует учитывать следующие принципиальные положения:

1. Речевые возможности детей не велики, но на уроках рассказывания, в коллективных условиях они растут быстро. Этому способствует то обстоятельство, что создание текстов в условиях уроков рассказывания не рассредоточено во времени и требует от учащихся обращения ко всем речевым умениям одновременно.

2. Уроки рассказывания вырабатывают у детей привычку вести систематизированные наблюдения, учат школьников находить, осмысливать и отбирать материал для сочинения в своем ближайшем окружении.

3. Выбор учащимися темы в принципе является свободным. Это повышает интерес к работе, а учителю открывает круг интересов его воспитанников.

4. В уроках рассказывания легче менять структуру текста, создавая его варианты.

5. Учитель учит детей, как надо держаться во время выступления, как говорить.

Опираясь на эти положения, учитель использует такие виды работ, как рецензирование, прослушивание и анализ устных высказываний учащихся.

В качестве примера приведем фрагмент урока рассказывания сочинения «Дымковская игрушка».

Урок, посвященный устному высказыванию, были построены следующим образом.

После объяснения темы – слово учителя:

- Сегодня перед нами сложная задача. Не каждый обладает даром изящной словесности, умением говорить логично, языком точным, правильным, выразительным.

Наш урок – шаг к вершине, на которой открываются истинные возможности каждого из нас.

Почему вам было предложено описание предметно – декоративно – прикладного искусства?

Хотелось, чтобы вы прикоснулись душой к большому народному творчеству. Все эти красивые, уникальные вещи народных мастеров должны пробудить и в вас желание творить; пробудить ваше воображение.

А воображение всегда пробуждает в человеке его интеллектуальные способности.

Наш урок проходит в два этапа:

- экскурсия в музей дымковской игрушки;
- аукцион игрушек.

На длинном столе выставлены игрушки дымковские, сделанные учениками.

Предполагаемая экскурсия в художественный музей должна показать, что у каждого высказывания есть свой адресат. Говорить «в никуда», в пространство нельзя.

Прежде чем пригласить «экскурсовода», учитель предлагает открыть тетрадь, где записаны планы рецензий и описания.

План рецензии:

1. Понравился ли рассказ?
2. На какую он тему?
3. Все ли необходимое есть? Что пропущено?
4. Что автор хочет сказать своим рассказом? Соответствует ли заглавие теме и идее?
5. Удачно ли расположен материал? Все ли логично в расположении материала?
6. Хорошо ли начат рассказ? Помогает ли окончание понять идею?
7. Те ли слова отобраны для передачи темы и идеи? Какие слова можно было бы использовать, чтобы выразить идею убедительнее?
8. Какие слова и обороты, какие предложения не соответствуют нормам литературного языка?
9. Насколько удачна форма преподнесения: сила голоса, интонация, поза, манера держаться?
10. Общий вывод, советы автору.

Слушая выступающий «экскурсоводов», учащиеся пытаются дать оценку высказываниям.

Следующий этап игры – аукцион.

Для описания ребятам предлагаются четыре предмета: дымковская игрушка, матрешка, гжельский самовар и вологодское кружево.

За лучшее описание – призы. Арбитрами выступают сами ребята: у них в руках жетоны с цифрами «3», «4», «5». После выступления очередного «претендента» поднимаются жетоны с оценками.

Здесь уместно спросить:

- Почему ты поставил «3», «4», «5»?

Приз получает тот, кто набрал наибольшее количество очков.

В конце игры – домашнее задание: на основе устного высказывания написать сочинение – описание.

«Привитие учащимся навыков совершенствования написанного играет важную роль, т.к. в результате этой работы у школьников воспитывается взыскательность и требовательность к словесному оформлению мысли, развивается способность критически оценивать собственное и чужое сочинение, формируются элементарные навыки редактирования» [97].

При проведении уроков редакторской правки мы руководствовались следующими принципиальными положениями:

1. Привитие навыков редактирования должно проводится систематически на всех этапах обучения сочинениям, начиная с работы по осмыслению темы сочинения. Нужно прививать детям вкус к совершенствованию рукописи, учить приемам правки, органически сочетая обучение редактированию с решением главной задачи данного этапа работы.

2. Умение совершенствовать написанное требует развитого чувства критики и самокритики. Поэтому обучение редактированию в наших уроках мы начинали с работы учащихся над текстом сочинений товарищей или над специально составленными текстами.

Руководствуясь этими принципиальными положениями, были проведены уроки редактирования при обучении сочинению – описанию природы в 5 классе. Экспериментальная работа по созданию системы уроков развития речи позволяет выделить 5 моделей уроков развития речи по обучению описания.

1 модель.

Тема «Описание осенней природы».

1 урок. Тема сочинения.

2 урок. Построение текста. Связь предложений в тексте.

3 урок. Сочинение (обучающее).

4 урок. Урок редакторской правки.

5 урок. Написание сочинения.

2 модель.

Тема «Описание зимней природы».

1 урок. Описание – функционально – смысловой тип речи.

2 урок. Композиция описания.

3 урок. Сочинение (обучающее): языковая характеристика пейзажа.

4 урок. Урок редакторской правки.

5 урок. Сочинение.

3 модель.

Тема «Описание игрушки».

1 урок. Описание: художественное и научное.

2 урок. Устное рисование. Домашнее сочинение.

3 урок. Урок редакторской правки.

4 урок. Написание сочинения.

4 модель.

Тема «Описание внешности».

1 урок. Описание: подробное, сжатое.

2 урок. Изложение.

3 урок. Сочинение (обучающее): языковая характеристика внешности.

4 урок. Урок редакторской правки.

5 урок. Сочинение.

5 модель.

Тема «Описание местности».

1 урок. Сочинение (обучающее): языковая характеристика местности.

2 урок. Изложение.

3 урок. Урок редакторской правки изложения.

4 урок. Сочинение.

5 урок. Урок редакторской правки сочинения.

3.5 Компоненты диагностики развития речи

3.5.1 Речевые ошибки и их предупреждение

Развитие речи – это специальная работа, целью которой является усвоение языковых норм современного русского языка, во – первых, во – вторых, формирование умения выражать свои мысли в устной и письменной форме в различных условиях речевого общения [98].

Уровень усвоения – языковых норм языка и формирование умения выражать свои мысли являются показателями речевой подготовки и развития мышления школьников.

Виды ошибок в письменных работах школьников в 5 классах.

Сложность определения понятия «речевая ошибка» состоит в том, что речевая деятельность представляет собой систему сложных связей языка, мышления, речи, которые имеют разную степень сформированности у школьников. Некоторые из этих связей доминируют, другие отступают на второй план и выступают как потенциальные. Поэтому в зависимости от их соотношения в живой речи ученые предлагают разное понимание речевой ошибки.

По мнению В.В. Данилова, следует выделить ошибки в содержании изложений и сочинений. К ним относятся композиционные, логические ошибки. Это все ошибки в речевом оформлении высказывания.

В настоящее время термин «речевая ошибка» встречается в работах Б.Н. Бархина, Е.А. Бариновой, Т.А. Ладыженской и др. В термин «речевая ошибка» ими вкладывается разное понимание. Возможно говорить о широком и узком его толковании. Так «речевая ошибка» - это тип ошибок в речевом высказывании. «Речевые ошибки» - тип ошибок учащихся. Это определенные нарушения правил, норм и традиций в области словоуправления, образования

грамматических форм, построения словосочетаний и предложений» [99].

Необходимо отметить, что в «нормах...» сделана попытка разграничить понятия «речевая ошибка» и «речевой недочет». Ошибка – это нарушение требований правильности речи. Недочет – это нарушение требований хорошей речи. Так, к речевым ошибкам относятся, например:

- нарушение видо – временной соотнесенности глагольных форм.

«Брат сидел за столом и раскрашивает картинки»; «Когда Жилин вылезает из сарая, к нему подбежала собака».

- употребление слова в несвойственном ему значении.

«Жилин и Костылин обратно совершили побег».

Повторение одного и того же слова, однообразие конструкций, неудачный порядок слов и т.п., то есть все то, что нарушает точность, богатство и выразительность речи, является речевыми недочетами. Например: «Есть немало произведений, повествующих о детстве автора, в мировой литературе». В этом предложении допущен речевой недочет, который классифицируется как неудачный порядок слов.

Кроме того, к речевым ошибкам относят нарушения требований стилистики и культуры речи.

До настоящего времени термин «стилистическая ошибка» употреблялся широко. Стилистической ошибкой часто называли любую неловкость выражения, любую речевую неправильность, т.е., по принятой в настоящих «Нормах...» терминологии, все речевые и грамматические ошибки. Употребляемый в таком смысле термин «стилистическая ошибка» утрачивает четкие очертания, потому что перестает соотноситься со своим базовым понятием «стилистика», которое раскрывается как наука о стилях. Например, к стилистическим ошибкам относят:

- немотивированное употребление лексики (просторечных слов, диалектизмов): «На пришкольном участке наш класс посадил бураки и цибулю».

- или употребление специальных терминов в тексте ненаучного характера: «Волга. Да это же воистину аорта Руси».

Рассмотрим классификацию видов ошибок в письменных высказываниях. Для обучения языку представляется целесообразным подойти к классификации ошибок и недочетов в письменных высказываниях с позиций современной лингвистики, различающей в языке структуру и ее функционирование.

С этой точки зрения все ошибки и недочеты можно разделить на две основные группы: ошибки в структуре (или, по школьной терминологии, в образовании) языковой единицы и ошибки (недочеты) в функционировании языковых единиц различного уровня в речи. Первые названы грамматическими, т.к. именно в грамматике рассматривается структура слова, словосочетания или предложения, второе – речевыми, т.к. слово, словосочетание или предложение «живет» только в речи.

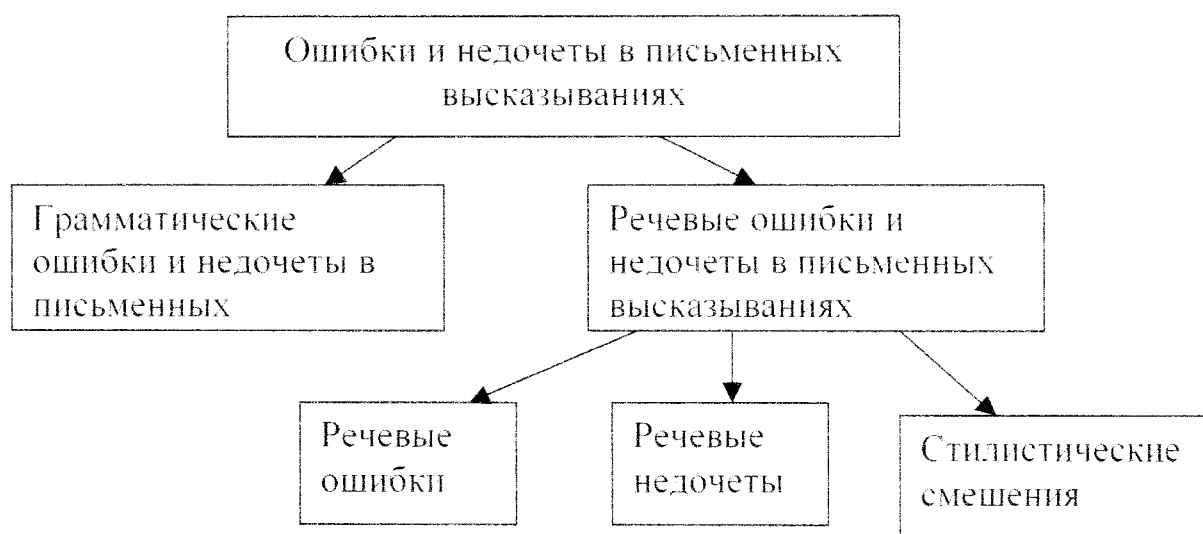


Рис. 7. Ошибки и недочеты в письменных высказываниях

Грамматические ошибки и недочеты – это ошибки в структуре слова, словосочетания, предложения [100]. Поэтому группировать эти ошибки и недочеты целесообразно на основе тех языковых единиц, структура которых нарушена.

Таблица 6. Грамматические ошибки и недочеты.

Языковой уровень	Вид грамматической ошибки	Пример
Словообразование	Нарушение структуры слова	«непоседка» вместо непоседа, «благородность» вместо благородство, «кудряха» вместо кудряшка, «Волосы пригладились, только одна кудряха торчит».
Морфология	Нарушение формы слова	Имя сущ.: «облаки», «без сапогов». Местоим.: «ихний», «чегой – то». Глагол: «хочат», «ездию». «На каждые каникулы я ездию до бабушки и дедушки».
Синтаксис	Нарушение структуры: 1) словосочетания	1) в согласии «Роль Гамлета была <u>последняя</u> роль в его жизни». «Его посылали на <u>военные</u> подготовки». 2) в управлении «Услышала стихи <u>про</u> зиму» «Отдать <u>себя ради</u> искусства».
	2) предложение	1) нарушение границы предложения «С А.С. Пушкиным мы знакомы давно. Как, «Руслан и Людмила», «Сказка о рыбаке и рыбке» и многие др...». 2) ошибки в построении предложения соднородными членами «Девушка была румяной, гладко причесана». 3) смешение прямой и косвенной речи «Печорин, по словам Максима Максимыча, «Он был славный малый, смею вас уверить: только немножко странен». Это молодой человек».

Внутри каждого вида имеются разновидности грамматических ошибок. Так, например, таблица может быть расширена ошибками в структуре предложения в сочетаниях с элементами описания:

- ошибки в построении предложений с причастным оборотом:

1. оторванность распространенного определения от определяемого слова.
«Деревья создавали тень, покрытые уже довольно густой листвой».

2. нарушение порядка слов в причастном обороте.

«Узкая дорожка была покрыта проваливающимся снегом под ногами».

- ошибки в построении сложных предложений:

1. плеонастическое использование союзов.

«Старый рабочий сказал, что будто полиции в этих местах нет».

Таким образом, грамматическая ошибка – нарушение требований правильности речи, несоблюдение в ней основных грамматических норм, приводящее к ошибкам в структуре слова, предложения, словосочетания. Для обнаружения этих ошибок не требуется контекст, т.к. ошибка локализуется в пределах самой языковой единицы.

Как показывают исследования С.Н. Цейтлина, Т.А. Ладыженской грамматические ошибки и речевые составляют в речи детей неравные доли: речевых в два раза больше, чем грамматических [101].

Для обнаружения речевой ошибки необходим контекст, без него нельзя заметить ошибку в употреблении, т.к. сама по себе языковая единица составлена, образована правильно. Только в потоке речи можно заметить функциональную погрешность. Например, «По стране шел культ Сталина». Критериями группировки речевых ошибок служат основные признаки речи: нормированность употребления слов, грамматических форм и категорий, богатство, точность речи. Эти стороны владения речью оцениваются вместе с содержанием речи, т.к. качество его передачи во многом зависит от того, насколько хорошо и свободно владеет ученик речью.

Что же такое хорошая речь? Хорошая речь – это прежде всего речь правильная. Правильность речи оценивается с точки зрения ее соответствия

современным языковым нормам. Способствовать ознакомлению учащихся с действующими языковыми нормами, воспитывать у них необходимые речевые навыки в данном отношении – одна из насущных задач школьного обучения языку.

Умелая речь – это ясная, точная, выразительная, стилистически выдержанная и богатая речь. Нарушение данных критериев хорошей речи ведет к речевым ошибкам и недочетам, а высокоорганизованная речь предполагает отсутствие речевых ошибок. Поэтому работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составная часть общей работы по развитию речи в школе.

Таким образом, в основе классификации речевых ошибок и недочетов лежат качества речи, правильной и хорошей. По этому принципу речевые ошибки и недочеты группируются следующим образом:

1. речевые ошибки (или нарушения требования правильности речи);
2. речевые недочеты (нарушения требований точности, богатства и выразительности речи).

Речевые ошибки составляют случаи нарушения норм употребления слов и грамматических форм и категорий. Обычно они бывают вызваны непониманием лексического значения слова или грамматического значения словоформы и связаны с нарушением сложившихся в речевой практике и описанных в специальной литературе правил употребления слов и грамматических форм.

Приведем примеры наиболее типичных речевых ошибок, допущенных учащимися в сочинениях и изложениях. Примеры взяты из школьных сочинений учащихся 5 - 6 классов, а также из 100 экзаменационных работ за курс неполной средней школы учащихся 9 классов.

Таблица 7. Примеры наиболее типичных речевых ошибок.

Речевые ошибки	Примеры
1. Речевые ошибки в употреблении слов (лексика).	

1. Употребление слова без учета его семантики.	«В этом году в березовых <u>колках</u> много грибов» (околки);
2. Нарушение лексической сочетаемости слов (лексическая несочетаемость).	«Взяв за основу Печорина, он <u>скомплектовал</u> в нем слабости, недостатки и преимущества всех людей того времени».
3. Неправильный выбор слова из ряда синонимов.	«Изящность и тайна игрушки заключается в руках мастера».
4. Нарушение временных границ слова.	«Он прибыл в полк, где командиром был штабс – капитан Максим Максимыч».
2. Речевые ошибки в употреблении грамматических форм и категорий.	
1. Смешение краткой и полной формы имен прилагательных.	«Он был обоятельный».
2. Неудачное употребление местоимений в контексте, приводящее к неясности.	«Но однажды мачеха, увидев в окно, что Володя ударил мальчика пистолетом, забрала <u>его</u> и выкинула».
3. Нарушение видо – временного контекстного соответствия.	«Софья не <u>отвечает</u> Чацкому взаимностью, потому что <u>полюбила</u> Молчалина».
4. Нарушение в употреблении залоговых форм глагола: а) совпадение страдательного и действительного залогов глагола, не обозначающего автоматического действия; б) неправильный выбор залоговых форм причастий.	«В деревне Хохлома <u>изготавливаются</u> изделия из дерева – это ложки, чашки, кружки». «Ее черные волосы, <u>заплетающиеся</u> в калачики, очень красивы».

Второй вид – это речевые недочеты они возникают тогда, когда ученик не владеет богатой, точной, выразительной или хорошей речью, т.е. все случаи нарушения коммуникативной целесообразности речи являются менее грубыми речевыми нарушениями, чем грамматические и речевые ошибки, и считаются речевыми недочетами.

Таблица 8. Примеры речевых недочетов.

Требования к хорошей речи	Вид речевого недочета	Написание
Бедность речи	а) ограниченность словаря, проявляющаяся в немотивированном повторении в узком контексте одного и того же слова или однокоренных слов (тавтология). б) плеонастичность речи. в) однотипность и слабая распространенность синтаксических конструкций. г) неумение устанавливать логическую связь между соседними предложениями.	«Живут и жили много людей с интересными судьбами. Мой папа – человек интересной судьбы. Судьба моего папы мне интересна больше всех судеб». «Навстречу полз ползунок». «Багровая яркость освещала лес». «Эта хрупкая молодая девушка. Девушка прекрасна. У девушки желтое платье». «По вечерам у Высоцкого дома собирались, обсуждали, разные проблемы фильма. После окончания ВГИКа он был замечательным актером. Он сыграл множество ролей. Несколько раз играл в кино».
Нелогичность	Несоблюдение	«Родился В. Павлович в 1902

речи.	логических требований: последовательности, доказательности, непротиворечивости речи.	году в селе Василеве, которое в 1937 году было в поселок Чкаловск».
Неблагозвучие речи (нарушение эстетических требований речи).	Нежелательная эпитафия.	«Нельзя допускать оставлять детей дошкольного возраста играть одних».

Третий вид ошибок и недочетов – это стилистические смешения [102].
Стилистические смешения – это особый вид речевых ошибок. К ним относятся:

- разрушение единства стиля высказывания;
- употребление иностилевых слов и выражений;
- неудачное использование экспрессивных, эмоционально – окрашенных средств;
- немотивированное применение слов (диалектные и просторечные слова и выражения).
- смешение лексики разных исторических эпох.

Это наиболее типичные стилистические смешения сочинений учащихся. Стилистические смешения составляют разновидность речевых нарушений, объединяющих самые тонкие случаи.

Итак, высказанное понимание термина «речевая ошибка» позволяет отделить его от термина «стилистическая ошибка», «грамматическая ошибка». Почему?

1. Наряду с орфографическими, пунктуационными, лексическими ошибками мы можем выделить тип речевых ошибок;

2. Данный тип объединяет виды речевых ошибок (речевые ошибки, речевые недочеты, стилистические смещения) и их разновидности написания.

Это объединение можно представить в виде таблицы.

Таблица 9. Речевые ошибки.

Тип ошибки	Вид речевой ошибки	Разновидность ошибки
Речевая ошибка	Речевая ошибка	а) Речевая ошибка в употреблении слов; б) Речевая ошибка в употреблении грамматических форм и категорий.
	Речевые недочеты	а) Бедность речи; б) Неблагозвучие речи; в) Нелогичность речи.
	Стилистические смещения	а) Смешение лексики разных исторических эпох; б) Разрушение единства стиля высказывания.

Как было отмечено выше грамматические ошибки и речевые ошибки составляют в речи детей неравные доли. В чем причины появления речевых ошибок у учащихся.

С.Н. Цейтлин выделяет три основные причины: давление языковой системы, сложность механизма порождения речи, психологическая причина [103].

Рассмотрим более подробно одну из причин возникновения речевых ошибок – сложность порождения механизма речи. Для этого разберем порождение элемента текста – высказывание.

Перед говорящим (пишущим) стоит задача воплотить смысл в текст. В создании производителя речи происходит несколько сложных процессов: отбор синтаксической модели из числа хранящихся в долговременной памяти, выбор лексики для заполнения синтаксической модели, выбор нужных форм слов, расстановка их в определенном порядке. Все эти процессы протекают параллельно и взаимно координируются. Текст имеет линейный характер – он разворачивается во времени, синтаксическая структура имеет нелинейный характер. Каждый раз происходит ложная, многоаспектная работа по оформлению речевого высказывания. При этом огромную роль играет операционная память, работающая всего несколько секунд, главная функция которой – «удержание» уже произнесенных фрагментов текста и «упреждение» еще не произнесенных.

Чем опытнее говорящий, тем богаче его долговременная память, предоставляющая широкие возможности для выбора синтаксических моделей и лексики, тем и совершеннее и оперативная, выше ее способность «удерживать» и «упреждать». Именно недостаточным развитием памяти детей объясняются многие речевые ошибки [104].

Если затрагивать частность речевых ошибок и недочетов, то анализ письменных работ учащихся показал, что среди функциональных нарушений преобладает именно речевые недочеты, а не ошибки. Видимо, поэтому речь учащихся бедна и невыразительна. В связи с этим, мы можем выделить наиболее типичные недостатки письменных высказываний учащихся:

- расширение или сужение темы высказывания, «уход» от темы, перегрузка высказывания подробностями, не имеющими значения для раскрытия темы;
- отсутствия замысла, основной мысли высказывания или неумение в полной мере раскрыть;

- неумение отобрать нужный материал и систематизировать его, нарушение последовательности в изложении мысли, повторы;
- отсутствие связи между частями высказывания, несоразмерность отдельных его частей;
- несоответствие содержания, композиционной формы и отобранных языковых средств задаче и адресату высказывания, условиям общения, неоправданное нарушение стилового единства.

Кроме этого, результаты оценок сочинений показали, что в сочинениях и изложениях присутствует так называемые «текстовые» ошибки. Н.И. Жинкин понимает под «текстовыми» ошибками – ошибки, которые возникают в письменных высказываниях школьников. К «текстовым» ошибкам он относит ошибки, которые появляются в содержании и структуре работы [105]. М.Т. Баранов к ошибкам в содержании относит фактические ошибки, несоответствие содержания текста и темы.

В сочинениях и изложениях учащихся часто встречается:

- неразграничение школьниками узких и широких тем;
- нарушение видов связи двух предложений в тексте.

Например: «В разговоре с Софьей он искренен, благороден, выражает страстность и горячность. Софью его приезд лишь слегка удивил. Позже Чацкий замечает эту холодность и разочаровывается в Софии».

Итак, мы дополнили классификацию ошибок в письменных работах учащихся новой группой ошибок:

- ошибки в содержании (или текстовые ошибки).

В систему развития речи обязательно включены уроки редакторской правки, которые упреждают появление ошибок в сочинениях, изложениях учащихся.

3.5.2 Уроки редакторской правки сочинений

В качестве примера урока редактирования приведем урок анализа сочинения, посвященного описанию зимней природы (5 класс).

Проводя урок анализа сочинений, было решено привлечь ребят к анализу содержания работ, логической последовательности. Композиции изложения. Урок начался с сообщения учителя о достоинствах и недостатках сочинений, причинах возникновения недочетов.

Затем класс приступает к коллективному редактированию сочинений. Задания могут быть следующие:

1. Какова основная мысль, раскрыта ли она автором?
2. Соответствует ли содержание сочинения его названию?
3. Определите композиционные части текста (вступление, основная часть, заключение).

Детям предлагаем два сочинения:

Зимний лес.

Еще зима.

Тусклые рассветы. Мутное небо. Редко проглядывает холодный луч солнца.

Под зимним плотным снегом спят корни растений, насекомые, ручейки, реки, цари – медведи. Спят белоствольные березы, угрюмые сосны, ели и весь лес спит. Лишь изредка в нем кто - то, пробудившись от долгого сна, пробормочет непонятное что – то и смолкнет.

Весь лес спал. Только не спали снежинки, они тихо падали и сразу засыпали.

В лесу было тихо.

(Б. Лена)

Каким я увидела снег.

Однажды среди зимы пошел снег. Он сыпался с голубого неба, как стеклянный дождь. И казалось, что снег что – то шепчет деревьям, домам, даже людям.

Снег все шел и шел, и было очень приятно смотреть на него. И вот снег перестал идти. Он лежит неподвижно и переливается на ярком солнышке.

Искристый снег похож на очень маленькие жемчужины.

Кругом необыкновенно тихо. И в этой фантастической тишине забываются неприятности.

(А. Нина)

Затем учащимся было предложена работа над связью предложений в тексте:

1. Найдите лишнее предложение:

Прошла метель. Сосна спит, склонивши ветви свои под тяжестью снега. Снег так сверкает. Вот заяц бежит. Настал вечер. Снег стал розовым. Красив заснеженный лес!

(К. Вадим)

2. Определите лишние слова в опорной цепочке описания:

- лес – кусты – сугробы - ели;
- небо – солнце – снег – лес – сугробы.

3. Постройте последовательную цепочку опорных слов в описании зимнего дня:

- лес, ели, белые шубы, иней, шепот снега, березы;
- лес, березы, деревья;
- лес, снежинки, березы, птицы, ручей, река.

Следующее задание может быть и таким:

Исправьте последовательность описания:

Выпал снег. Чистой белой скатертью покрылась и отдыхает земля. Глубокие высятся сугробы. Тяжелыми белыми шапками накрылся и притих лес. На снегу видны красивые узоры звериных и птичьих следов.

Вот у осинок – тропинка мышки.

Возле куста шиповника – следы сорок.

Все необычно в снежном лесу!

(Ш. Юра)

Учащиеся определяют композиционные части и цифрами обозначают последовательность описания.

Выпал снег (1).

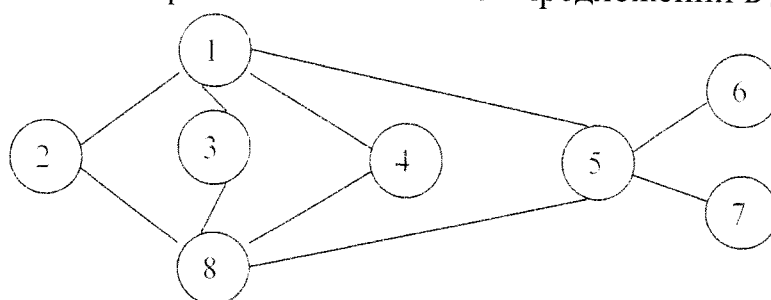
Чистой белой скатертью покрылась и отдыхает земля (4). Глубокие высятся сугробы (3). Тяжелыми белыми шапками накрылся и притих лес (2). На снегу видны красивые узоры звериных и птичьих следов (5).

Вот у осинок – тропинка мышки (6).

Возле куста шиповника – следы сорок (7).

Все необычно в снежном лесу (8)!

На доске открывается схема связи предложений в данном тексте:



Ребята вспоминают о двух видах связи (параллельной и цепной) в предложении. Пробуют составлять схемы текстов.

На примере сочинения «Каким я увидела снег». Мы наблюдаем грамматическое единство текста, выясняем, какие образно – выразительные языковые средства использует автор.

Затем предлагаем ребятам домашнее задание: отредактировать собственные работы.

Итак, мы рассмотрели один из вариантов урока редакторской правки над сочинением – описанием природы.

Урок редакторской правки над сочинением по летним впечатлениям проходил в 8 классе.

Проводя урок анализа сочинений было решено привлечь ребят к анализу содержания работ. Урок начался с сообщения учителя о достоинствах и недостатках сочинений, причинах возникновения недочетов.

После чего класс приступает к коллективной работе над грамматическими ошибками, которые были допущены в сочинениях.

На доске выписаны словосочетания, в которых необходимо вставить пропущенные буквы, выделить окончания, указать вид связи.

Согласование: потрескивал...древисин...;

воздух и погода заставил...забыть;

день быть интересн...;

соседн...черемуха;

сво...лето.

К доске вызывается один ученик. Класс вместе с ним приступает к выполнению задания. Одновременно другой ученик самостоятельно у доски выполняет такое же задание, но в словосочетаниях, организованных по типу связи – управление:

встретила в деревн...;

оставить питомц...в;

ездила по путевк...;

лето у дедушк...;

набраться сил....

Далее учитель предлагает прослушать ряд предложений и исправить ошибки.

1. «На каждые каникулы я ездию до бабушки и дедушки».

2. «Мордушку мы вытаскуем вечером».

3. «Еще я ходил по ягодой».

После выполнения этого вида задания учитель сообщает, что при подготовке к сочинению говорилось о том, что сочинение должно иметь название.

- Какие названия придумали вы? (на доске записаны названия учащихся).

Летние каникулы.

Летние дни.

Лето.

Ночью у костра.

В лесу.

- Прочитайте названия и скажите, какое из названий самое широкое, какое самое узкое? Почему?

- Скажите, о чем бы вы писали, имея название сочинения, например, «У страха глаза велики»?

Далее учащимся предлагается текст сочинения одного из учащихся, который лежит у них на партах. Учитель просит внимательно прочитать текст: «Ну а теперь, я могу перейти к своему рассказу. С самого утра стоял жаркий летний день. У (меня) царило хорошее настроение, которое оставалось во мне до самого вечера. Когда (я) ложился спать, на небе не было ни одного облачка. Но ночью пошел сильный ливень, который и разбудил (меня и моего дедушку). (Мы) сразу спохватились за маленьких утят и гусят. Вскочив с кровати, (мы) одели на себя, что попало под руку и вышли во двор.

По асфальту текли потоки воды, которые были похожи на огромные горные реки, которые сносили все на своем пути. Огромный пес, который еще вчера был похож на здорового льва, испугавшись молнии и грозы, запутался цепью о доски и залез под прицеп.

Когда мы пришли, то утята и гусята были в будке, а будка плавала в воде. Я и мой дедушка стали вытаскивать этих крохотных, озябших от холода и промокших от дождя утят и гусят и стали переносить их в ящиках на кухню, где они могли погреться под лампой».

Текст взят с речевыми ошибками, которые после беседы должны быть коллективно исправлены.

После идет беседа и работа по тексту, использующая следующие вопросы:

1. Какое название вы бы дали этому сочинению? (Учащиеся придумывают названия отрывка сочинения и перечисляют их, учитель просит написать над текстом сочинения одно из названий).

2. Как связываются предложения в тексте сочинения, вспомните виды связи между предложениями? Найдите в тексте эти виды связи и обозначьте ее графически, т.е. изобразите графически. (Учащиеся работают самостоятельно с последующим контролем).

3. Выделите сказуемое в тексте, подчеркните их, и определите вид и время глагола. (Необходимо подчеркнуть учащимся, что вид и время в тексте остаются одинаковыми на протяжении всего отрывка сочинения).

4. Имеет ли сочинение полную композиционную структуру? (Учащиеся отмечают, что в сочинении не хватает вступительной части и заключению).

5. Сочинения учащихся должны были быть написаны с элементами описания и повествования. Учитель просит зачитать из отрывка сочинения предложения, где автор отрывка что – нибудь описывает или о чем – либо повествует.

Далее учитель говорит о том, что отрывок сочинения совмещает в себе элементы описания и повествования.

- Как можно назвать такое сочинение? (рассказ).

6. Учитель говорит учащимся о том, что в их сочинениях самой распространенной ошибкой является речевая ошибка, которая затрагивает лексическую сторону слова. «Текст, который лежит у вас на партах, тоже содержит речевые ошибки». Учитель просит выделить эти ошибки и исправить (коллективно).

Если в конце урока осталось время можно предложить школьникам исправить ошибки, записанные на доске (ошибки взяты из сочинений):

«Багровая яркость освещала лес».

«После проливного ливня».

«Навстречу полз ползунок».

Затем учащимся предлагается домашнее задание: отредактировать свои сочинения.

Итак, мы рассмотрели один из способов организации работы над ошибками в сочинении и изложении – урок редакторской правки.

Существует несколько способов организации работы над ошибками.

1. Урок над ошибками включает работу над всеми видами ошибок. Методика этого урока описана в учебных пособиях под редакцией А.М. Алмазовой. На этот урок отводится 1 час.

2. Урок над ошибками включает работу над отдельными видами ошибок:

а) Работа над ошибками в содержании и речевыми ошибками. На первом уроке школьники работают над этими ошибками в сочинениях, на втором уроке рассматриваются орфографические и пунктуационные ошибки.

б) Работа над орфографическими и пунктуационными ошибками и над ошибками в содержании.

в) Работа над орфографическими и пунктуационными ошибками ведется через обучающие упражнения на уроках грамматики. Урок над ошибками посвящен ошибкам в содержании сочинений. Этот тип урока имеет два подтипа:

- урок редактирования;

На уроке учитель и учащиеся рассматривают одну или две из допущенных ошибок в содержании и речевых ошибок.

- уроки по специальной программе работы над ошибками в содержании.

Как показывает практика обучения русскому языку в школе используют первый способ работы.

На уроках редакторской правки особое место занимают упражнения, которые играют важную роль в предупреждении появления ошибок в сочинениях учащихся. Нами предлагались следующие виды упражнений, формирующие коммуникативные умения:

1. Первый вид упражнений, формирующих умение видеть узкую и широкую темы сочинений.

Задание может звучать так: «Прочитать названия сочинений и ответить, какое название самое широкое, какое самое узкое? Почему? Ответ аргументируйте примерами».

2. Второй вид упражнения, требующий определить композиционные части сочинения: вступление, основная часть, заключение.

Задание звучит так: «Выделите композиционные части сочинения».

3. Третий вид упражнения, отрабатывающий умение связывать предложения в тексте.

Задание: - определить вид связи между предложениями;

- исправить последовательность описания;
- выделить опорные слова текста и построить последовательную цепочку.

Кроме этих видов заданий, можно использовать на этапе редакторской правки сочинений следующие виды упражнений:

- найдите лишнее предложение в тексте;
- определите лишнее слово в опорной цепочке описания;
- построить последовательную цепочку опорных слов в описании.

Эти виды упражнений и заданий были использованы на уроках – редактирования сочинения – описания в 5 классе, сочинения по летним впечатлениям в 8 классе.

Учитывая мнение учителей, для того, чтобы уроки были эффективными. Необходимо ввести в практику обучения классификацию речевых ошибок и условные обозначения ошибок для правки текста. Эффективным урок – редактирования будет лишь в том случае, если урок посвящен одной, двум ошибкам. Необходимо разработать разнообразные структуры уроков работы над ошибками сочинений. У каждого учителя должна быть выработана самостоятельная программа, учитывающая частность ошибок, которые допускают учащиеся.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕМУ РАЗДЕЛУ

В практической части магистерской работы была предложена программа по обучению сочинениям – описаниям на межпредметном уровне.

В основе содержания программы обучения сочинению – описанию лежат общие и специфические признаки описания как функционально – смыслового типа речи, которые позволяют выделить первый компонент содержания обучения, включающий следующие лингвистические понятия: тип речи, описание, структурно – смысловые разновидности описания, языковая характеристика описания.

Существенными признаками описания являются: логическая основа, языковая характеристика, и описание в функционально – смысловом и структурном отношении противопоставлено повествованию и отличается статичностью, выражающейся в соответствующей соотнесенности видов – временных значений.

Структурно – смысловыми разновидностями описания являются описание предмета, портрета, пейзажа, интерьера и характеристика.

В магистерской работе была сделана попытка построения программы обучения сочинениям – описаниям на межпредметном уровне, учитывающая подготовительную и специальную работу по развитию речи, обеспечивающая достижения конкретных целей – развития эстетического чувства детей и формирование у них умений описывать явления и предметы.

Модель организации работы над сочинением – описанием состоит из двух блоков: подготовительная работа по созданию текста сочинения (1 блок) и специальная работа над текстом описанием (2 блок).

Теоретической основой выделения двух блоков являются такие положения психологии, психолингвистики, лингвистики, методики преподавания русского языка, как упреждающий синтез (Жинкин Н.И.), вероятность элементов текста (Фрумкина Р.М.), функциональное расслоение лексики (Кожина В.И.), метод теории о типах и видах сочинений, о

коммуникативных умениях (Ладыженская Т.А.), теория обогащения словарного запаса учащихся (Мамушин В.Е.).

Опираясь на положение о том, что детские высказывания выполняют две функции: они актуализируют словарный запас учащихся и учат выбору языковых средств для создания текста – нами выделены два блока организации работы над сочинением – описанием.

1 блок называется подготовительная работа к предстоящему сочинению, т.е. работа по созданию текста сочинения. Его цель – актуализация словарного запаса и других средств, имеющихся у школьников и необходимых для дальнейшей работы по созданию сочинения – описания.

Подготовительная работа по созданию текста сочинения содержит этапы работы: общепредметная подготовка, рассредоточенная подготовка на уроках грамматики.

Мы пришли к выводу, что общепредметная подготовка, позволяющая осознать содержание описания и определить замысел работы, должна проводиться на уроках рисования, музыки, труда, пения, т.к. предметы гуманитарного цикла формируют эстетические чувства учащихся.

Нами было отмечено, что общепредметная подготовка должна проходить одновременно с рассредоточенной подготовкой на уроках грамматики, т.к. в реальной действительности создавая текст, ученик не расчленяет его содержательную и языковую основу.

Кроме того, следует уточнить, что языковая подготовка, представленная лексико – стилистической работой, должна включать как словарно – стилистическую работу, так и семантико – синтаксическую работу.

Описанная подготовительная работа применялась в 5 классах.

2 блок организации обучения специальная работа над текстом описания – основывается на методической теории о типах и видах сочинений, о коммуникативных умениях.

Особенность данной работы состоит в том, что в ее основу положены идеи развития у учащихся умения работы над собственным письменным

высказыванием и знания учащихся об описании как функционально – смысловом типе речи.

Выделение коммуникативных умений и функционально – смысловых разновидностей описания позволяет определить последовательность специальной работы над сочинением, которая состоит из пяти видов уроков: уроков ввода речевых понятий, уроков устного рассказывания, изложения, уроков обучающего сочинения, уроков редакторской правки письменных работ. Эти виды уроков распределяются по классам.

Содержание уроков развития речи складывается из обучения речевым понятиям, работы по обогащению словаря и грамматического строя учащихся, развития связной (монологической) речи. Поэтому в специальную работу над сочинением включена работа над понятиями текст, строение текста, тема сочинения.

Коммуникативный компонент представлен двумя видами целеполагания: задачами развития связной речи учащихся (1 вид), задачами развития четырех видов речевой деятельности (2 вид) [106]. Первый вид коммуникативного компонента формируется на основе двухкомпонентных минимальных структурных схем целеполагания (Минимальные структурные схемы целеполагания представляют собой результат высокой абстракции: они включают только те компоненты, наличие которых не вызвано поведенческими и эмоциональными характеристиками обучаемого, полностью освобождены от учета сочетаемости методов обучения в структуре урока и фиксируют только целеполагание в дидактической структуре метода обучения; список минимальных структурных схем целеполагания демонстрирует формальный аппарат методов обучения, поэтому он имеет большую ценность для типологии методов обучения на основе их формально-логической характеристики; минимальные структурные схемы целеполагания в изучении русского языка могут быть однокомпонентными и двухкомпонентными. Однокомпонентные минимальные схемы по составу равны или познавательным, или практическим целям обучения. Двухкомпонентные минимальные структурные схемы

включают и познавательные, и практические. Их координация осуществляется через согласуемые тип учебного материала и тип умений и навыков.) построенных по модели «коммуникативные цели обучения», и представлен четырьмя группами задач: усвоение речеведческих понятий (1 группа); формирование коммуникативных умений (2 группа); второй – формирование способов речевой деятельности на русском языке (3 группа); овладение основами культуры речи и преодоление речевых ошибок (4 группа).

Первая группа включает три разновидности задач усвоения речеведческих понятий: а) усвоение понятия «текст» и его признаков; б) усвоение понятий «тип речи» и их признаков; в) усвоение понятий «стиль языка», «языковые жанры». Эта группа задач коммуникативного компонента активно используется в методах проблемного объяснения нового материала, методах наблюдений над языком и речью, методах обобщения изученного.

Вторая группа – формирование коммуникативных умений – представлена семью разновидностями задач развития умений строить собственные высказывания: а) формирование умений определять объем, замысел высказывания; б) формирование умения определять соотношение между темой и микротемами текста; в) формирование умения выделять ключевые (опорные) слова текста, составляющие денотативной структуру текста; г) формирование умения собирать и систематизировать материал в соответствии с замыслом; д) формирование умений составлять простой и сложный планы для изложения информации; ж) формирование умения устанавливать тип речи, стиль и жанр высказывания; з) формирование умения пользоваться правилами построения текстов на русском языке. Данная группа задач реализуется в коммуникативных упражнениях.

Для успешного формирования умений связно излагать свои мысли необходимо не только опираться на знание речевых понятий, но и на выполнение достаточного количества разнообразных упражнений, постепенно усложняющихся и требующих все большей самостоятельности от учащихся.

Вопрос о типологии упражнений при обучении связной речи разрабатывается в методике развития речи. Задания в упражнениях по развитию связной речи организуют действия, которые связаны с работой над текстом – готовым и созданным.

И потому, как соотносятся действия по готовому и создаваемому тексту, в магистерской работе выделено пять групп упражнений.

Данная система упражнений используется не только для работы над всеми видами описаний, но и может применяться в обучении одному виду описания.

В магистерской работе сделана попытка определения понятия речевая ошибка, дана классификация ошибки на примерах ошибок учащихся 5 классов, описаны уроки редактирования.

В основе классификации речевых ошибок и недочетов лежат качества речи, правильной и хорошей.

Анализ письменных работ учащихся показал, что среди функциональных нарушений преобладают именно речевые недочеты, а не ошибки. В связи с этим в работе выделяются наиболее типичные недостатки письменных высказываний учащихся (расширение или сужение темы высказывания, перегрузка высказывания подробностями и т.д.).

В систему уроков развития речи обязательно включены уроки редакторской правки, которые предупреждают появление ошибок в сочинениях учащихся.

На таких уроках особое место занимают упражнения, которые играют важную роль в предупреждении появления ошибок в сочинениях учащихся. В работе были предложены виды упражнений, формирующие коммуникативные умения (упражнения, формирующие умение видеть узкую и широкую тему сочинений, требующие определить композиционные части сочинения).

Экспериментальная работа по созданию системы уроков развития речи и уроков - редактирования проводилась учителями средней школы № 43 г.

Павлодара Ушаковой Н.М., Погожевой О.В., Поповой Т.А., средней школы
№ 14 г. Усть – Каменогорскá Францен Р.Ф.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На начальном этапе исследования были проанализированы различные подходы и взгляды на закономерность развития речи учащихся, в результате чего были определены основные понятия в области исследования, которые в наибольшей степени охарактеризовали его содержание.

В соответствии с проанализированными подходами описания развития речи детей - генетического, операционного, образовательного, коммуникативного – установили основные характеристики речевого развития личности. На основе рассмотренных научных теорий в области развития речи, модели развития речи учащихся, методики диагностики речевого развития, была определена технология обучения.

В ходе работы было дано понятие психологической модели устройства речи в акте коммуникации, сделана попытка описания структуры и содержания коммуникативного процесса, описанные данные учитывались при построении урока как процесса общения, которое раскрывается в системе понятий, описывающих коммуникативный процесс и его составляющие.

На основе описанной структуры коммуникативной деятельности были выделены лингвометодические принципы: принцип интегрированного обучения русскому языку на речевой основе, коммуникативно – деятельностный принцип обучения русскому языку, системно – концентрический принцип, функционально – семантический принцип обучения речи, принцип личностно – ориентированного обучения.

Предлагаемая нами интерактивная технология обучения состоит из 4 компонентов:

- содержания образования;
- деятельности в учебном процессе;
- компонентов методической системы обучения;
- компонентов диагностики развития речи.

Технология обучения включает проект методической системы, реализуемой на практике, описание процесса достижения планируемых результатов (система уроков и методов обучения), мониторинг развития речи (причины возникновения речевых ошибок, виды уроков – редактирования, корректировочные упражнения.).

На основе описанной технологии обучения, была выстроена модель организации работы над сочинением – описанием, состоящая из двух блоков: подготовительной работы по созданию текста сочинения (1 блок) и специальной работы над текстом описанием (2 блок).

Выделение коммуникативных умений и функционально – смысловых разновидностей описания позволило определить последовательность специальной работы над сочинением, которая состоит из пяти видов уроков:

- уроков ввода речевых понятий;
- уроков устного рассказывания;
- изложения;
- уроков обучающего сочинения;
- уроков редакторской правки письменных работ.

Классификация речевых ошибок и недочетов позволила провести работу по предупреждению и устранению речевых ошибок.

В процессе осуществления обучения урок должен иметь четкую систему целеполагания.

Перспективой данного исследования является создание программы развития речи на межпредметном уровне, разработка учебника риторики, направленного на развитие устной и письменной форм речи, в основе которого будет лежать структура коммуникативной деятельности человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - СПб.: Питер, 1997. – С.127-135.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - СПб.: Питер, 1997. – С.127-178.
3. Джон Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. Перевод с англ. – М.: Просвещение, 1967. – С. 36-40.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. т. 2. - М.: Педагогика, 1982. -С. 120-127.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. т. 2. - М.: Педагогика, 1982. - С. 130-137.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С. 391-410.
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. – С. 391-410.
8. Солсо Р. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – С. 400-404.
9. Солсо Р. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – С. 403.
10. Соколов А.Н. Устное и письменное слово учащихся. – М.: ГИЗ, 1927. – С. 119.
11. Якобсон Р.О. Речевая коммуникация; Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. - С.306-330.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. т. 2. - М.: Педагогика, 1982. -С. 139-140.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. - С. 397.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. - С. 402-404.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. - С. 399.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. - С. 399.

17. Выготский Л.С. Собрание сочинений в шести томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1982 – С. 109 – 166.
18. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников// Вопросы психологии. – 1980, № 5. – С. 47 – 50.
19. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. - № 4. – С. 95 – 101.
20. Архипова Е.В. Основы методики развития учащихся: Учебное пособие для студ. пед. вузов. – М.: Вербум – М, 2004, С. 18 – 20.
21. Лурия А.Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка. – М., 1955.
22. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФР, 1958, С. 370.
23. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи. // Русский язык в школе, 1985, № 1. – С. 47 – 54.
24. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФР, 1958, С. 365.
25. Лурия А.Р. Роль слов в формировании временных связей. – М., 1955.
26. Солсо Р. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – С. 408.
27. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФР, 1958, С. 370.
28. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981. – С. 75.
29. Леонтьев А.А., Л.С. Выготский //Люди науки. – М.: Просвещение, 1990.-С. 84.
30. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – С. 28.
31. Архипова Е.В. Основы методики развития учащихся: Учебное пособие для студ. пед. вузов. – М.: Вербум – М, 2004, С. 26– 28.
32. Баранов М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку. // РЯШ. - 1981. - №3. - С.25-31.
33. Окладникова Т.В. Две стратегии грамотного письма // Фонетика – орфоэпия – письмо в теории и практике. Красноярск, 1996, С. 97 – 102.

34. Ревзина О.Г. Системно – функциональный подход в лингвистической поэтики // Проблемы структурно лингвистики. – М., 1989, С. 138-139.
35. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2 – е изд. – М.: Просвещение, 1991, С.223.
36. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. - М.: Знание, 1964. – С. 64.
37. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: 1996, С. 74.
38. Баранов М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку. // РЯШ. - 1981. - №3. - С.25-31.
39. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М., 2002.
40. Ушакова Н.М. Экологический подход к изучению русского языка в средней школе // Экологические проблемы и перспективы развития чистых технологий. – Павлодар, 2005. – С. 166 -169.
41. Ушакова Н.М. Активные процессы в современном образовательно-педагогическом целеполагании: Учебное пособие. – Павлодар, 2006. – 170 с.
42. Ладыженская Т.А. и др. Методика развития речи. М., 1990. - 234 с.
43. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко – 2- е издание, испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990, С. 89.
44. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – С. 338.
45. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов – на – Дону. Издательство «Феникс», 1996, С. 65.
46. Робер М., Тильман Ф. Общие сведения о коммуникации // Хрестоматия по социальной психологии – М., Международная пед. Академия, 1994.

47. Робер М., Тильман Ф. Общие сведения о коммуникации // Хрестоматия по социальной психологии – М., Международная пед. Академия, 1994.
48. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977. – С. 57.
49. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977. – С. 27.
50. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.,1979, С. 52.
51. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Бudyко, С.И. Петрова. – 3 – е изд., стереотип. – М.: Выш .шк., 1997. – С. 522.
52. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Бudyко, С.И. Петрова. – 3 – е изд., стереотип. – М.: Выш .шк., 1997. – С. 320.
53. Розеншток – Хюсси О. Речь и действительность. – М.: Лабиринг, 1994. – С.27.
54. Розеншток – Хюсси О. Речь и действительность. – М.: Лабиринг, 1994. – С.24.
55. Розеншток – Хюсси О. Речь и действительность. – М.: Лабиринг, 1994. – С.67.
56. Розеншток – Хюсси О. Речь и действительность. – М.: Лабиринг, 1994. – С.77.
57. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1995. –С.95 – 142.
58. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1995. –С.97.
59. Shannon C. The Mathematical Theory of Communication // The Bell System Technical Journal. 1948. Vol.XXVII. # 3.
60. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко – 2- е издание, испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990, С. 89.

61. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – С. 286.
62. Якобсон Р.О. Речевая коммуникация; Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. – С.302-330.
63. Герчикова И.Н. Менеджмент, М.: Издательство «Юнити», 1994.
64. Герчикова И.Н. Менеджмент, М.: Издательство «Юнити», 1994.
65. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко – 2- е издание, испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990, С. 29.
66. Психология. Словарь / Под общей редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошенко – 2- е издание, испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990, С. 99.
67. Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников// Вопросы психологии. – 1980, № 5. – С. 47 – 50.
68. Рамзаева Т.Г. Лингвометодические принципы авторских учебников «Русский язык» для современной начальной школы // Начальная школа. – 2000, №5.- С. 31 – 40.
69. Селевко Г.К. Новые педагогические технологии // Творческая педагогика. – 2001, № 5. – С. 67 – 90.
70. Ушакова Н.М. Психолого – педагогическая теория «Содержание образования – технологии»: основные постулаты.// «Образовательно – инновационная и социокультурная политика в Казахстане и сопредельных территориях: опыт, проблемы и перспективы»// Материалы Международной научно – практической конференции. – Астана. – 2005. – С. 58 – 60.
71. Баринаева Е.А. Лингвистические основы развития связной речи. В кн.: Развитие речи учащихся // Уч. Зап. ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1971, С. 128 – 157.
72. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т. Особенности языка ученических изложений. - М.: Просвещение, 1965. - 165с.
73. Капинос В.И., Сергеева Н.Н. Развитие речи: теория и практика обучения. – М., 1991.

74. Ладыженская Т.А. Анализ устной речи учащихся 5 – 7 классов. М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 134.
75. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 370.
76. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – 2 –е изд., М., 1983.
77. Ладыженская Т.А. Связная речь. В кн.: Методике развития речи на уроках русского языка. Пособие для учителя. – Под редакцией Ладыженской Т.А. – М.: Просвещение, 1980. – С. 187 – 233.
78. Мамушин В.Е., Боголюбова Е.П. и др. Развитие связной речи. В кн.: Обучение русскому языку в 5 – 6 классах по новой программе. Под редакцией Кулибабы И.И. и др. – М.: Просвещение, 1970. – С. 195.
79. Баранов М.Т., Мамушин В.Е. Вопросы изучения лексики русского языка в восьмилетней школе. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 184.
80. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 48.
81. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 145.
82. Капинос В.И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности. //Русский язык в школе. – 1978, № 4. – С. 58.
83. Баранов М.Т. Научно – методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 5 – 8 классах. – М.: 1984. – С. 194.
84. Ушакова Н.М. Типология методов обучения и контроля в преподавании русского языка: Учебное пособие. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2003. – С. 139.
85. Ушакова Н.М. Типология методов обучения и контроля в преподавании русского языка: Учебное пособие. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2003. – С. 140 – 141
86. Баранов М.Т. Научно – методические основы обогащения словарного запаса школьников в процессе изучения русского языка в 5 – 8 классах. – М.: 1984. – С. 96.
87. Баранов М.Т. Уроки по развитию связной речи. В кн.: Русский язык в 5 классе. – М.: Просвещение, 1971. – С. 191 –196.

88. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3 – 4 классов. Известия АПН РСФСР, 1956, № 78. – С. 141.
89. Капинос В.И. Стилистика. В кн.: Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителя. Под редакцией Ладыженской Т.А. – М.: Просвещение, 1980. – С. 39 – 63.
90. Ладыженская Т.А. Развитие связной речи учащихся на основе учебников для 4 – 6 классов.// Русский язык в школе. – 1980, № 3. – С. 28 – 34.
91. Капинос В.И., Сергеева Н.Н. Развитие речи: теория и практика обучения. – М., 1991.
92. Ладыженская Т.А. Система обучения сочинения в 5 – 8 классах. – М.: Просвещение, 1967. – С.27.
93. Баранов Е.А. Лингвистические основы развития связной речи. В кн.: Развитие речи учащихся.// Уч. зап. ЛГПИ имени А.И. Герцена, 1971. – С. 128 – 157.
94. Ладыженская Т.А. Связная речь. В кн.: Методике развития речи на уроках русского языка. Пособие для учителя. – Под редакцией Ладыженской Т.А. – М.: Просвещение, 1980. – С. 167 – 183.
95. Мамушин В.Е. Работа учащихся над черновиками сочинений – описаний.// Русский язык в школе. – 1974, № 4. – С. 26 – 31.
96. Пленкин Н.А. Изложение и сочинение – методическое единство.// Русский язык в школе. – 1980, № 3. – С. 24 – 39.
97. Мамушин В.Е. Формы работы над детскими рассказами.// Русский язык в школе. – 1969, № 3. – С. 39.
98. Ладыженская Т.А. Развитие связной речи учащихся на основе учебников для 4 – 6 классов.// Русский язык в школе, 1980, № 3. – С. 28 – 34.
99. Львов М.Р. Работа над сочинением в начальных классах. М.: Просвещение, 1971. – С. 125.
100. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – 2 – е изд., М., 1983. – С. 56.

101. Пленкин Н.А. Предупреждение стилистических ошибок на уроках русского языка. Пособие для учителя, М., Л.: Просвещение, 1964. – С. 136.
102. Капинос В.И., Сергеева Н.Н. Развитие речи: теория и практика обучения. М., 1991. – С. 78.
103. Цейтлин Н.Н. О работе над сочинениями.// Русский язык в школе, 1980, № 3. – С.48 – 53.
104. Жинкин Н.И. Психологические основы развития мышления и речи. // Русский язык в школе, 1985, № 4. – С. 45 – 50.
105. Жинкин Н.И. Новые данные о работе речедвигательного анализатора в связи со слухом. Известия АПН РСФСР, вып. 81, 1956. – С. 35.
106. Ушакова Н.М. Многоуровневые классификации целеполагания в современных технологиях обучения.// Опыт взаимодействия ВУЗов школ – основа качественной подготовки учителей новой формации. Материалы международной научно – практической конференции. – Семей. – 2005. – С. 645 – 648.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

Автономная речь - согласно Л.С. Выготскому, А.Р. Лурии и пр. – один из ранних этапов развития речи ребенка, характерный тем, что слова или слоги, воспроизводимые детьми по образцу речи взрослых, существенно искажаются, например, за счет повторений.

Аудитория - коллективный адресат, включающий несколько человек. Для аудитории характерно отсутствие взаимодействия минимальное взаимодействие между членами аудитории.

Аффектация - чувство или эмоция, показанные выражением лица.

Бессловесные реплики - реплики, включающие объяснение без помощи слов или речи: телодвижения, жесты, взгляды и т.п.

Бинарный перевод - перевод с одного естественного языка на другой естественный язык.

Вербальный – в психологии – термин для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом.

Вербальные средства коммуникации - устная и письменная разновидности языка.

Вертикальная коммуникация - в иерархических социальных системах - передача информации сверху вниз и снизу вверх.

Вид коммуникации - вариант коммуникации, характеризующийся составом коммуникантов.

Горизонтальная коммуникация - передача информации на одном и том же организационном уровне.

Деятельность – динамическая система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе коих субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности; происходит появление и воплощение в объекте психологического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности.

Декодирование - это перевод символов отправителя в мысли получателя.

Диалог – попеременный обмен репликами двух или более людей.

Дискурс - связные последовательности речевых актов .

Инструментальная коммуникация - коммуникация, относящаяся к реальному, фактическому состоянию дел.

Интерсемиотический перевод - перевод с естественного языка на искусственный язык или наоборот.

Информационное взаимодействие - процесс взаимодействия двух и более субъектов, целью и основным содержанием которого является изменение имеющейся информации хотя бы у одного из них.

Кинесика - совокупность телодвижений, применяемых в процессе человеческого общения.

Код - система условных знаков, символов, сокращенных обозначений и названий, применяемых для передачи, обработки, хранения информации.

Коммуникабельность - способность человека к коммуникации, установлению контактов и связей.

Коммуникативная равноценность - способность текста выступать в качестве полноправной замены в функциональном, содержательном и структурном отношении другого текста.

Коммуникативный процесс - непрерывное взаимодействие участников коммуникации. В целях анализа и описания выделяют дискретные единицы коммуникации (коммуникативные акты).

Коммуникативный эффект - воздействие, произведенное на получателя в результате передачи сообщения.

Коммуникационная дистанция - задержка и/или неполнота получаемой информации, обусловленные пространственной удаленностью и социальной изоляцией адресата.

Коммуникационный акт - акт общения между людьми посредством передачи символов, целью которого является взаимопонимание.

Коммуникационный протокол - совокупность правил, регламентирующих формат и процедуры обмена информацией между двумя

или несколькими независимыми устройствами, компьютерами, программами или процессами.

Коммуникативная функция - использование речи с целью передачи другим людям некоей информации или побуждения их к действиям.

Коммуникация (Communication от лат. Communico - делаю общим) - в широком смысле - обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов. Коммуникация может осуществляться вербальными и невербальными средствами. Различают механистический и деятельностный подход к коммуникации.

Коммуникация - в механистическом подходе - однонаправленный процесс кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения.

Коммуникация - в деятельностном подходе - совместная деятельность участников коммуникации (коммуникантов), в ходе которой вырабатывается общий (до определенного предела) взгляд на вещи и действия с ними. Это процесс передачи информации от отправителя к получателю.

Коммуникатор - субъект, передающий информацию.

Коммуникант - участник коммуникации, задействованный в коммуникативном акте: отправитель или получатель, порождающий и интерпретирующий сообщения. Коммуникантами могут быть человеческие индивиды и общественные институты: правительства, партии, фирмы и т.п. субъект, принимающий информацию и интерпретирующий ее.

Коммуникативное поле - ситуация о целом, котором может быть передана информация.

Коммуникабельность - способность человека к коммуникации, установлению контактов и связей.

Коммуникативная равноценность - способность текста выступать в качестве полноправной замены в функциональном, содержательном и структурном отношении другого текста.

Коммуникативный процесс - непрерывное взаимодействие участников коммуникации. В целях анализа и описания выделяют дискретные единицы коммуникации (коммуникативные акты).

Коммуникативный эффект - воздействие, произведенное на получателя в результате передачи сообщения.

Коммуникационная дистанция - задержка и/или неполнота получаемой информации, обусловленные пространственной удаленностью и социальной изоляцией адресата.

Коммуникационный акт - акт общения между людьми посредством передачи символов, целью которого является взаимопонимание.

Коммуникационный протокол - совокупность правил, регламентирующих формат и процедуры обмена информацией между двумя или несколькими независимыми устройствами, компьютерами, программами или процессами.

Межъязыковая коммуникация - речевое общение между коммуникантами, пользующимися разными языками.

Невербальное общение (бессловесное общение) - общение при помощи жестов и других движений.

Невербальные средства коммуникации - средства общения, включающие: первичные языки: система жестов, отличная от жестового языка глухонемых, пантомима, мимика; и вторичные языки: азбука Морзе и т.д.

Общение - взаимодействия между людьми, главным образом непосредственные.

Общение - взаимодействие индивидов или социальных групп: состоящее в непосредственном обмене деятельностью, навыками, умениями, опытом, информацией; и удовлетворяющее потребности человека в контактах с другими людьми.

Общение в сторону - общение между людьми, занимающими одинаковое положение.

Общение вверх - общение с человеком, занимающим более высокое положение.

Общение вниз - общение с подчиненными.

Память – процессы запоминания, организации, сохранения, восстановления и забывания обретенного опыта, позволяющие повторно использовать его в деятельности или возвратить в сферу сознания.

Память долговременная - подсистема памяти, обеспечивающая продолжительное удержание знаний, сохранение умений и навыков; ей свойствен огромный объем сохраняемой информации.

Память кратковременная – подсистема памяти, обеспечивающая оперативное удержание и преобразование данных, поступающих от органов чувств и из памяти долговременной.

Потребность в общении - потребность человека, принимающая формы:

- потребности ребенка в контакте с матерью;
- потребности подростка в понимании;
- потребности юноши в уважении;
- потребности пожилого человека в почтении и др.

Прагматический потенциал текста - способность текста: оказывать воздействие на рецептора; и вызывать у рецептора интеллектуальную или эмоциональную реакцию на передаваемое сообщение.

Прямая коммуникация - коммуникация, в процессе которой адресант непосредственно передает информацию адресату, контролируя адекватность ее восприятия. Прямая коммуникация - коммуникация, в процессе которой адресант непосредственно передает информацию адресату, контролируя адекватность ее восприятия.

Псевдокоммуникация - коммуникация, в ходе которой происходит расхождение смысла переданной и полученной информации (человеческая коммуникация всегда содержит элементы псевдокоммуникации, возникающие вследствие многозначности языка).

Рецептор информации - получатель сообщения, слушающий или читающий участник межъязыковой коммуникации.

Речь – сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком, - посредством языковых конструкций, создаваемых на базе определенных правил.

Речь внутренняя – различные виды использования языка вне процесса коммуникации; скрытая речевая активность – вербализация, сопровождающая процесс мышления.

Речевая среда - это среда, в которой существует общность учащихся и учителя, в которой установлен единый речевой режим в соответствии с критериями хорошей речи, где обеспечена сбалансированность между рецептивными, репродуктивными и продуктивными методами обучения, между совместной и индивидуальной формами работы, где создана обстановка свободного выражения мысли и свободного творчества.

Речевая деятельность - взаимосвязанные речевые действия, направленные на достижение одной цели. Речевая деятельность подразделяется на письмо, чтение, говорение, перевод и т.д.

Ситуация коммуникации - совокупность специфических условий и обстоятельств осуществления определенной коммуникации.

Сообщение - в теории коммуникации - предназначенные для передачи высказывание, текст, изображение, физический предмет или поступок. Сообщения состоят из словесных или невербальных знаков.

Социальный контакт - процесс установления социальной связи; начальный этап взаимодействия между индивидами или социальными группами.

Теория коммуникации - научная дисциплина, изучающая методы и системы коммуникации.

Текст – законченное, целостное содержательно и структурно речевое произведение; продукт порождения речи, отчужденный от субъекта речи; в свою очередь, является основным объектом ее восприятия и понимания.

Трансмутация - в теории коммуникации - перевод с одного искусственного языка на другой искусственный язык.

Технология обучения (от греч. *techne* – мастерство, искусство + *logos* – наука) – наука о процессе обучения, структуре этого процесса, о закономерностях процесса обучения и его планировании.

Финальный адресат - коммуникант, замыкающий двуязычную коммуникацию. Финальный адресат отличается от переводчика, который являющегося промежуточным адресатом.

Цели общения - классификация функций общения в зависимости от его цели:

1. контактная функция;
2. информационная функция
3. побудительная функция;
4. координационная функция;
5. функция понимания;
6. амотивная функция;
7. функция установления отношений;
8. функция оказания влияния.

Экспрессивная коммуникация - коммуникация, относящаяся к субъективным переживаниям и установкам ее участников.

Эгоцентрическая речь – речь, обращенная к самому себе, регулирующая и контролирующая практическую деятельность ребенка, - говорение без попыток встать на точку зрения собеседника, что ребенку характерно.

Экспрессивная коммуникация - коммуникация, относящаяся к субъективным переживаниям и установкам ее участников.

Язык - система знаков, служащая:

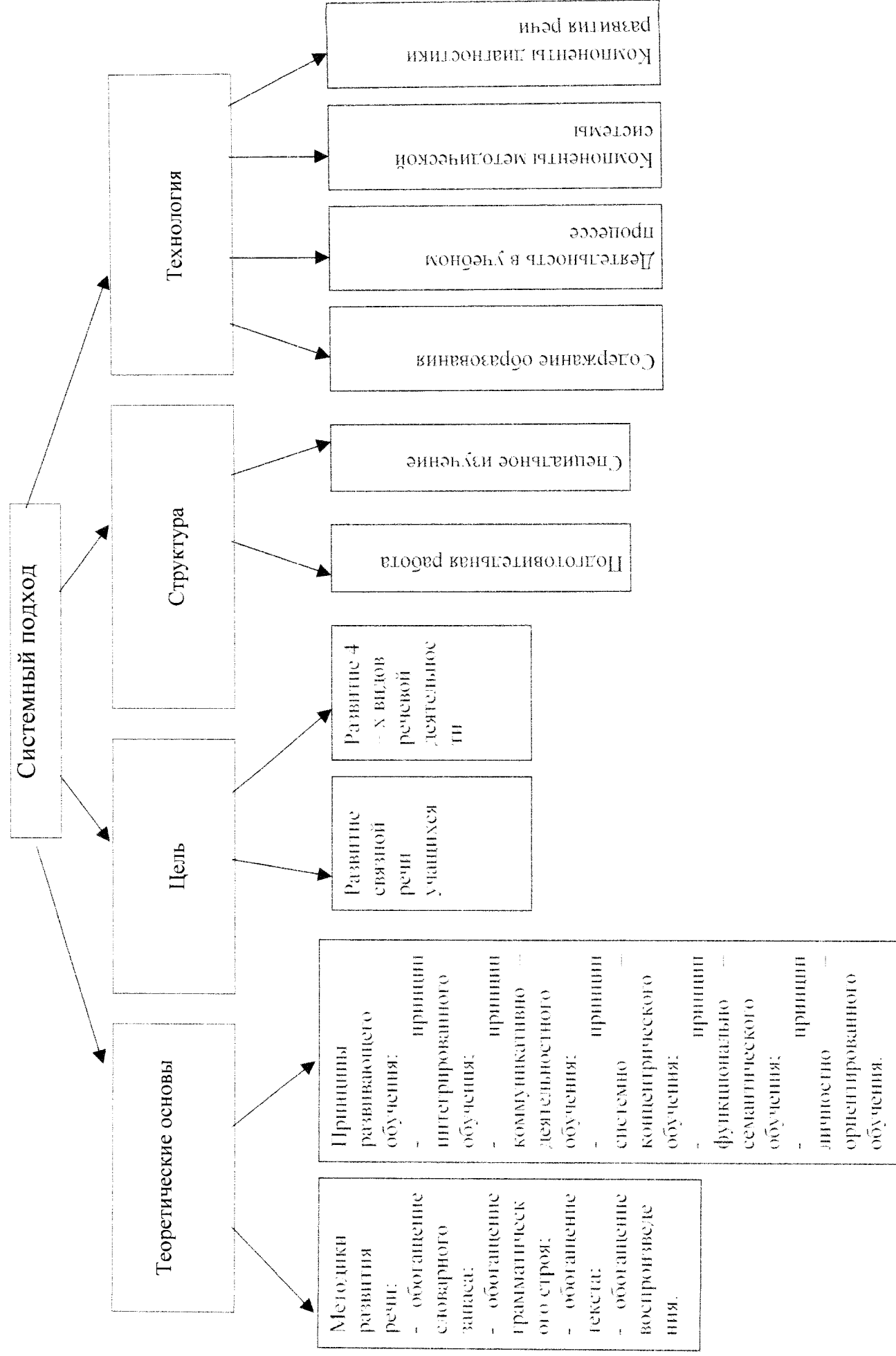
- средством человеческого общения и мыслительной деятельности;
- способом выражения самосознания личности;
- средством хранения и передачи информации.

Язык включает в себя набор знаков (словарь) и правила их употребления и интерпретации (грамматику).

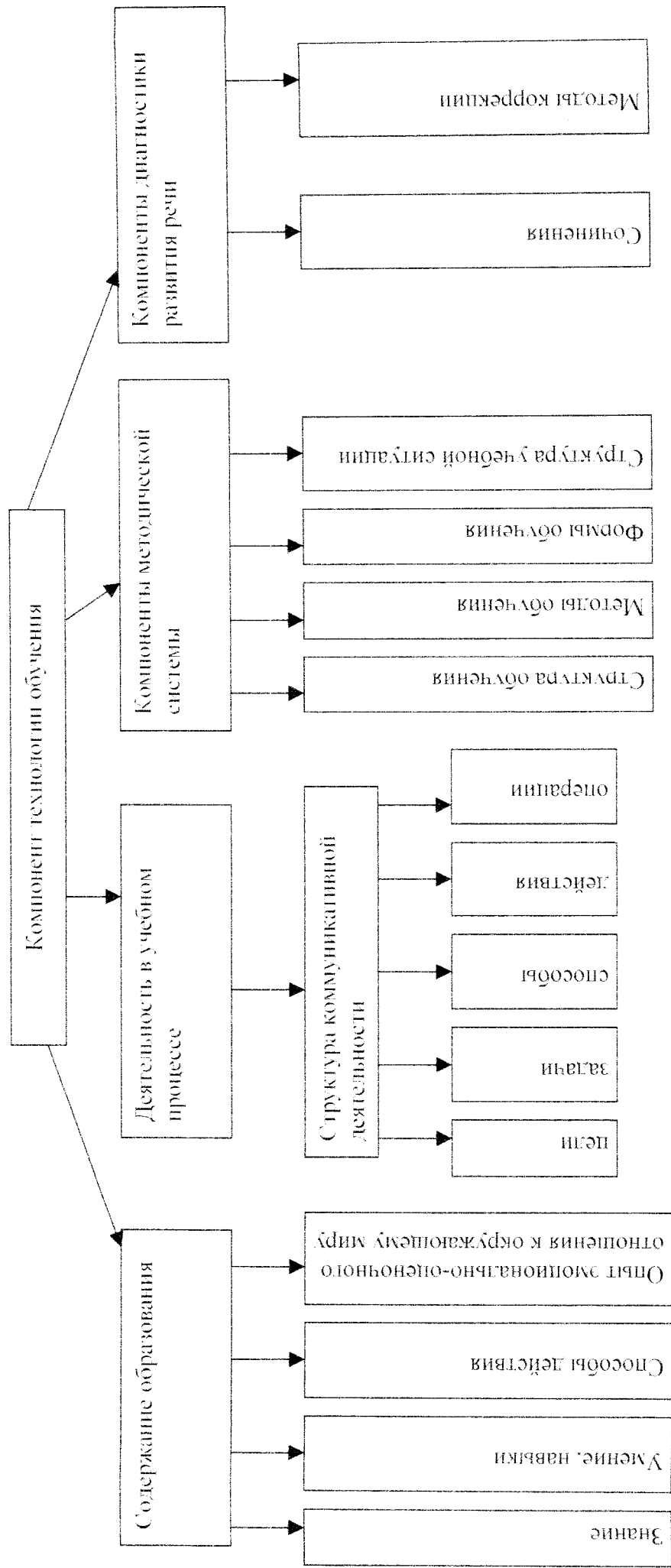
Язык - посредник - промежуточный язык между исходным и переводным текстами. Языком-посредником является запись в последовательном переводе.

Языковое посредничество - преобразование в процессе межъязыковой коммуникации исходного сообщения в такую языковую форму, которая может быть воспринята рецептором, не владеющим исходным языком.

Приложение 1. Структура системного подхода



Приложение 2. Структура компонента технологии обучения.



Рецензия на магистерскую работу

«Формирование поликультурной личности в многонациональных группах студентов первого курса», выполненную Н.В.Нефедовой –

Инновационный Евразийский университет.

Данная магистерская диссертация посвящена одной из актуальных проблем современного общества.

В работе раскрыты научно-теоретические основы, определены критерии, показатели, уровни воспитания поликультурной личности, уточнена педагогическая сущность ключевого понятия «поликультурная личность», выявлены педагогические условия реализации поликультурного подхода в учебно-воспитательном процессе в ВУЗе, апробированы новые формы воспитания поликультурной личности студентов, выстроена методическая система.

Автор отмечает, что система поликультурного воспитания позволяет формировать ценностные ориентации, мировоззренческие установки, нравственные, этнические представления, взгляды и убеждения относительно различных аспектов межкультурного взаимодействия; формирует способы соответствующего адаптивного поведения и эффективного межкультурного взаимодействия в обществе; развивает систему отношений, идеалов и потребностей в совершенствовании своей адаптивной деятельности.

Соискателем данная проблема рассматривается не только как способ повышения качества знаний, умений и навыков студентов, но и как средство многогранного целостного видения мира.

В работе имеются стилистические погрешности, однако, они не снижают теоретической и практической значимости данной магистерской диссертации, отвечающей требованиям, предъявляемым к ее написанию.

Рекомендуемая оценка: отлично

Заведующая кафедрой

Б. Г. Сарсембаева

Б. Г. Сарсембаева

практической психологии, кандидат педагогических наук

*Подпись Сарсембаевой Б.Г. заверено
Нач. к.п. Р.*