

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Кафедра начального языкового и литературного образования

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ**

студентки 5 курса 512 группы  
направления 44.03.01 Педагогическое образование  
профиля «Начальное образование»  
факультета психолого-педагогического и специального образования

АВТОРЕФЕРАТ  
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ  
КАНАТОВОЙ ГУЛЬНАРЫ БАЗАРОВНЫ

Научный руководитель  
Ст.преподаватель \_\_\_\_\_ Г.А.Минаева

Зав. кафедрой  
доктор филол. наук, профессор \_\_\_\_\_ Л.И.Черемисинова

Саратов  
2017

Формированию коммуникативной компетенции учащихся посвящено огромное количество исследований (Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, В.И.Капинос М.С. Соловейчик, Е.И. Никитина, Е.А. Баранов, Р.Б. Сабаткоев, А.П. Еремеева, Н.И. Демидова, Л.А. Ходякова, Е.В. Архипова, Т.М. Воителева и др).

В настоящее время необходимо комплексно решать проблему речевого развития и разностороннего формирования личности ребенка. Работа с текстом и обучение текстовой деятельности при этом становится особенно важными. Это и определило проблематику данного исследования.

Актуальность данной проблемы обусловлена и тем, что в реальной практике обучения устной и письменной речи в школе обнаруживаются серьезные недостатки. Обучение этому виду речевой деятельности в традиционной начальной школе строится таким образом, будто в ней самое главное – это не делать ошибок в словах и предложениях, а не умение создавать семантически самостоятельные высказывания.

Традиционно развитие речи ведется по нескольким направлениям: работа над словом (лексический уровень), словосочетания и предложения (синтаксический уровень), работа над текстом (связанная речь). Многие ученые, такие как М.Р.Львов, Т.А. Ладыженская, М.С.Соловейчик и другие, считают, что в методике достаточно разработаны методы и приемы речи, однако в практике работы строгой системы развития речи пока еще не существует. Многие научные положения в школах просто не используются.

Поскольку прагматическое изучение языка и речи становится ведущим, выдвигаются положения о том, что надо учить тем речевым формам, которые младшим школьникам понятны, интересны и, главное, пригодятся в жизни [Соловейчик 2010].

В методике современной школы формировать и развивать связную речь учащихся – это значит не только научить воспринимать и осмысливать образцовые тексты, но и создавать свои тексты с целью полноценного

общения. В связи с этим работа над текстом предполагает использование текстоцентрического подхода, который, в свою очередь, представлен разными направлениями:

- содержательно-композиционным, где ведущими понятиями являются текст, тема, основная мысль, микротема, абзац, средства межфразовой связи, план;
- стилистическим, в котором должны быть представлены функциональные стили и жанровые разновидности речи, стилистические ресурсы языка и речевая ситуация;
- типологическим, включающим функционально-смысловые типы речи, структуру фрагмента речи, выделение «данного» (темы) и «нового» (ремы).

Реализация этих направлений требует формирования текстовой компетенции учащихся.

Тема, выбранная для исследования, на наш взгляд актуальна, так как в настоящее время пока еще идет становление систематического обучения в области развития речи. Реализация ФГОС НОО в области «Филология» еще только в самом начале пути, а, следовательно, и формирование текстовой компетенции является важнейшей задачей интеллектуального развития младших школьников.

**В качестве объекта исследования** избрана текстовая компетенция младших школьников.

**Предмет исследования** – формирования текстовой компетенции учащихся начальной школы.

**Целью исследования** разработка методических средств формирования текстовой компетенции младших школьников в общей системе развития речи.

**Задачи исследования:**

- Изучить научно-методическую литературу по теме исследования и методики, формирующие у младших школьников текстовую компетенцию.
- Проанализировать различные УМК и их возможности в формировании текстовых умений младших школьников.
- Определить, какие текстовые задания, речевые жанры могут быть выделены при обучении родному языку как средства, способные развивать текстовую компетенцию современных младших школьников.
- Сформулировать выводы по экспериментальной работе.

**Гипотезу исследования** составляет предположение о том, что процесс формирования текстовой компетенции будет эффективным, если:

- Обучение будет строиться с учетом вариативности текстовой деятельности учащихся в рамках возрастных особенностей;
- В процессе обучения будут реализованы выделенные условия формирования текстовой деятельности в начальной школе;
- Будет апробирована программа формирования текстовой компетенции, основным методическим средством которой является система текстовых заданий.

*Структура и основное содержание работы.*

Данное исследование состоит из введения, двух разделов, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во введении обосновывается актуальность темы, формулируется цель исследования, его объект, предмет, определяются задачи и практическая значимость исследования.

В первой части изучены и систематизированы научные исследования и методические разработки по проблеме текстовой компетенции, описаны основные методические направления и условия формирования текстовой компетенции. Для нашего исследования важными являются категориальные

признаки текста. По отношению к младшим школьникам мы рассматриваем письменные тексты, которые существуют в разных речевых жанрах. Прежде всего, мы рассматриваем основные типы высказывания: описание, повествование, рассуждение. Отметим также, что в нашей работе мы будем использовать термины «связное высказывание» и «связный текст» как синонимические.

Параллельно со связностью и цельностью текста рассмотрим и функционально-смысловые типы речи, в которых отражается зависимость высказывания от ситуации: описание (мир в статике), повествование (динамика событий в движении и времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

В толковании описания как особого способа изложения имеются расхождения. Так, Н.Д.Зарубина понимает под описанием текст, «в котором имеет место перечисление ряда признаков, соотнесенность видо-временных значений, отсутствует эмоционально-экспрессивная оценка» [Зарубина 1977: 22]. О.Д. Митрофанова отмечает, что «тексты типа повествования и повествование структурируются из последовательно связанных событий» [Митрофанова 1976: 24]. Как видим, и в этом определении нет четко выделенных характеристик описания.

У М.Н.Кожиной дано следующее определение: «Описание – это разновидность изложения, представляющая собой разностороннюю и систематическую характеристику объекта речи (предметы, особенности, состав и т.д.). Описание... широко представлено в текстах всех наук и всех жанров» [Кожина 1972: 94–95].

Представим еще одну формулировку описания как способа изложения, «который представляет собой характеристику предметов, явлений (их частей) в статическом состоянии, осуществляемую путем перечисления их индивидуальных или видовых качеств, количественных признаков, структурных или функциональных особенностей, создающих цельное представление об этих предметах или явлениях» [Мотина 1983: 18].

В описании почти все предложения выполняют одно и то же коммуникативное задание – ответить на вопрос, *каков* предмет? Отсюда предложения могут быть одинаковы по своему актуальному членению: темой, или «данным», является предмет, ремой, или «новым», – признак, качество предмета. Тема может члениться (когда в предмете выделяются разные стороны), а в реме сообщаются признаки расчлененного предмета. И вот здесь рема играет особую роль.

Знание способов рематического значения играет важную роль в обучении младших школьников связной речи, так как помогает им избегать повторений одних и тех же слов в перечислении признаков и наталкивает на развитие синонимических форм.

Л.М.Лосева, рассматривая описательные ССЦ (сложные синтаксические целые), отмечает, что они предназначены для характеристики явлений природы, предметов, лиц и в зависимости от направленности подразделяются на пейзажные (описание места действия) и портретные (описание действующего лица). Для описательных ССЦ характерно отсутствие динамики, их функция – «запечатлеть какой–то момент действительности, дать образ предмета вместо простого его названия, описание предмета, явления в его естественной среде» [Лосева 1980: 77].

В понимании следующего способа изложения – повествования – позиции исследователей сближаются. Н.Д.Зарубина повествование определяет как «сообщение о развивающихся действиях и состояниях. Здесь имеет место смена временного плана, используются обстоятельственные союзы с временными значениями, экспрессивно–эмоциональные средства» [Зарубина 1977: 23]. Е.И.Мотина дает такое определение повествованию: «Это способ изложения, который представляет собой краткое или развернутое описание процессов, имеющее своей целью строгую, последовательную регистрацию отдельных стадий (этапов, ступеней)

развертывания процесса во временных границах его протекания» [Мотина 1983: 20–21].

Л.М.Лосева считает, что в повествовательных ССЦ дается представление о последовательности развития событий, о движении сюжета к развязке. Таким образом, основное назначение повествования – передать сюжет, развить действие.

Многие исследователи отмечают, что элементы повествования и описания могут тесно переплетаться. Чаще всего так и бывает, и при построении связных высказываний младшими школьниками мы имеем дело с контаминированным (смешанным) текстом.

«Рассуждение – это текст, включающий причинно–следственные конструкции, вопросы, авторскую оценку, модальные слова» [Зарубина 1977: 23]. Разные исследователи дают при определении понятия рассуждения разнородные признаки, включая в него доказательства из связанных общих и частных утверждений (О.Д.Митрофанова) или не разграничивая назначение этих способов изложения (М.П.Сенкевич), или считая доказательство формой, в которой выступает рассуждение (М.Н.Кожина). Некоторые авторы считают, что рассуждение является самостоятельным способом изложения, «посредством которого передается процесс получения нового знания и сообщается само это знание (как его результат) в форме логического вывода [Мотина 1983: 25]. Однако все исследователи в каждом ССЦ типа рассуждения четко выделяют 3 части: тезис, доказательство, вывод.

Некоторые авторы помимо описания, повествования и рассуждения включают в способы изложения доказательство и обобщение (О.Д.Митрофанова, М.Н.Кожина). Мы же подробно остановились на характеристике трех первых типов, так как именно их мы рассматриваем по отношению к младшим школьникам.

Мы уже отмечали, что в чистом виде эти типы высказываний встречаются редко. И в речи младших школьников мы чаще всего имеем дело с контаминированными текстами, когда описание места, времени и

действия персонажей детских сочинений включается в процесс повествования или рассуждение может включаться в сюжет рассказа или сказки.

В текстах любого типа отмечается смысловое и структурное единство, части которого связаны как семантически, так и синтаксически. Выше мы рассмотрели основные способы связи между предложениями, которые встречаются в разных типах высказываний. К этим особенностям нам придется вернуться, когда мы будем анализировать высказывания детей с точки зрения использования в их сочинениях разнообразных способов соединения предложений и частей текста.

Таким образом, изучение проблемы развития связной речи находится в центре внимания разных специалистов: лингвистов, психологов, психолингвистов, педагогов. А текст в методике развития связной речи является основной дидактической единицей, то есть ведущим принципом обучения связной речи является текстоцентрический принцип.

Во второй части определены цель и задачи исследования, методы экспериментального изучения текстовой компетенции учащихся, представлены его результаты. В заключении формулируются выводы о разработке апробации системы текстовых заданий, которые развивают текстовую компетенцию младших школьников. В приложениях представлены дидактические материалы опытно-экспериментальной работы, направленные на формирование у младших школьников текстовой компетенции.

В настоящее время методика развития русского языка и методика развития речи переживает период своего обновления. Авторы новых систем обучения (в соответствии с требования ФГОС НОО) формулируют цель следующим образом: повысить эффективность работы по развитию связной речи учащихся путем усиления лингвистической теории, ознакомления младших школьников с системой речеведческих понятий.

По мнению ученых – лингвистов и методистов, это позволит сознательно формировать речевые умения и навыки. Чтобы развивать и совершенствовать речь учащихся, нужно выбрать верный путь. По мнению, М.С. Соловейчик, перед современным учителем начальной школы есть два пути:

1) Организовать обучения так, чтобы лингвистическая, речеведческая информация была приоткрыта младшим школьникам. Предполагается, что на основе знания теории речи у младших школьников легче сформируются речеведческие умения и навыки.

2) Путь – традиционный, классический: лингвистическая теория (о речи, ее формах, видах, стилях) для детей остается как бы «за кадром» – «учитель же, хорошо владея ею, грамотно организует процесс обучения» [Соловейчик 1996: 35].

Доказано, что наиболее благоприятные условия для совершенствования речи создаются в том случае, если обучение проводится на уровне деятельности, то есть в условиях, приближенных к естественной коммуникации, обеспечивающей сознательность в построении высказывания и более высокую мотивацию в обучении.

Подход к развитию речи с позиции теории речевой деятельности называют коммуникативным. Такой подход меняет методику обучения. Меняются и методы обучения. Так, например, имитационный метод усвоения родной речи, являющийся ведущим в традиционной системе обучения речи, подкрепляется методом моделирования речевого высказывания. Метод реализуется в различных видах ситуативных упражнениях, основанных на зависимости содержания и речевого оформления наших высказываний от речевой ситуации [Львов 1985: 34].

Подход к развитию речи с позиции теории речевой деятельности развивают, разрабатывают и пропагандируют такие ученые, как: Т.А.Ладыженская, М.С.Соловейчик, В.И.Капинос, Н.Н.Сергеева и другие. По мнению Соловейчик М.С., Капинос В.И., в традиционной системе развития

речи не предусмотрено умение ориентироваться в ситуации общения: анализировать мотивы речевой деятельности, условия и задачи общения. В ней отсутствует то звено из фазы ориентировки, которое связывает речевое действие с коммуникативной деятельностью говорящего, что, несомненно, мешает полностью реализовать в обучении наметившийся в системе деятельности коммуникативный подход к речи, осуществить обучение языку как средству общения [Соловейчик 1996: 35].

В ходе проведения занятий мы пытались создавать условия для реализации цели – развивать и стабилизировать интерес к текстовой деятельности, формировать, текстовую компетенцию. Одним из главных условий эффективного формирования текстовой компетенции является создание творческой, доброжелательной обстановки на занятиях. Между учителем и учеником отношения должны строиться на принципах сотрудничества, авторитарный стиль абсолютно неприемлем. Наша методика базировалась на положении: нет плохих учеников – каждого обучаемого можно научить, но для этого нужно обеспечить соответствующие условия. Это прежде всего психологическая установка на создание в классе атмосферы сотрудничества и взаимопомощи на уровне «учитель – ученик», «ученик – учитель»; положительная оценка любой творческой работы ученика; воспитание в каждом школьнике чувства самоуважения, веры в свои силы и возможности; создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы и положительных мотивов к текстовой деятельности. За содержание творческой работы никогда не ставилась неудовлетворительная оценка, поскольку считаем, что любая попытка ученика написать что-то свое, собственное должна оцениваться положительно и поощряться учителем, ведь оценка не самоцель, а задача учителя – сначала научить писать, а затем уже оценивать.

Наши наблюдения показали, что для формирования текстовой компетенции целесообразна практическая работа в малых группах (работа в парах, в четверках). Творческая деятельность требует индивидуального

подхода: с каждым учеником нужно обсудить его замыслы, помочь их реализовать, посоветовать, как лучше отредактировать написанный текст. Согласно периодизации возраста, разработанной Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым, и выделенным выделенным психолого-возрастным особенностям, ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста является интимно-личностное общение. Поэтому наилучшим условием развития личности младшего школьника может быть использование игровых и коммуникативных технологий обучения.

Какие же формы и методы организации работы с текстом мы использовали чаще всего? Наиболее результативными, по нашему мнению, являются следующие упражнения при работе с текстом:

1. *Ситуативные упражнения с ориентацией на разные коммуникативные роли как средство развития речевых способностей на уроке.* Высказывания учащихся в данном случае стимулируются предлагаемой ситуацией. Описывая ситуацию, учитель должен определить возможные ее компоненты (обстоятельства, условия, социальные роли участников, их характеры) и т.п. и поставить коммуникативную задачу, требующую разрешение.

К составлению ситуативных упражнений можно привлекать и самих учащихся, используя условия, позволяющие создавать естественные ситуации – написание коллективного письма, заметки в газету и т.д.

Подобные упражнения учат вдумываться в речевую ситуацию, соотносить свое высказывание с адресатом, готовят к эффективному речевому общению.

2. *Коммуникативно-дидактические упражнения.* Они содействуют развитию не только устной речи младших школьников, но и формированию практических навыков освоения теоретического материала на занятиях. Например: 1) «Диктор». Прочитайте текст орфоэпически. 2) «Редактор». Исправьте речевые ошибки в

*тексте. 3) «Переводчик». Замените иноязычное слово русским.*

Основное отличие данного вида упражнения в том, что это не создание собственного текста по заданной ситуации, а редактирование готового текста с целью выявления, устранения и предупреждения ошибок разного вида.

Целью настоящей работы явилось определение теоретических основ и разработка методических средств формирования текстовых умений младших школьников в общей системе развития речи. К методическим средствам мы относим программу обучения текстовой деятельности и систему текстовых заданий, направленных на формирование текстовых умений, а в целом текстовой компетенции младших школьников.

В ходе достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- Изучена научно-методическая литература по теме исследования, исследованы методики, формирующие у младших школьников текстовую компетенцию.
- Проанализированы различные УМК и их возможности в формировании текстовых умений младших школьников.
- Изучены интересы младших школьников к самостоятельным (творческим и репродуктивным) письменным работам, составлена и частично программа формирования текстовой компетенции у младших школьников.
- Определены, какие текстовые задания, речевые жанры могут быть выделены при обучении родному языку как средства, способные развивать текстовые умения современных младших школьников.
- Сформулировать выводы по экспериментальной работе.

Считаем, что система обучения связным высказываниям, основанная на использовании речеведческой теории, обеспечивает более высокий уровень развития учащихся. Речь детей становится более выразительной: они

стремятся писать так, чтобы воздействовать на того, к кому обращено высказывание, раскрывают своё отношение к тому, о чём рассказывают.

Проведённое опытное обучение, контрольный эксперимент показали, что у второклассников выработались следующие умения:

умение отличать текст от набора предложений; умение определять тему, его основную мысль;

умение озаглавливать текст;

умение определять тип готового текста, анализировать готовые тексты в жанрах объявления и загадки, письма, записки;

умение выделять структурные компоненты;

умение отличать тексты в различных письменных жанрах.

По окончании исследования обнаружилось, что данная проблема представляет интерес в области углублённого изучения других жанров текстов повествовательного типа.

Мы убедились в том, что действительно формирование у младших школьников умения создавать целостное высказывание повествовательного типа в различных жанрах, обеспечивает для одних учащихся пробуждение, оживление заложенных природой творческих возможностей, а для других – развитие, углубление имеющихся творческих способностей.