

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



МЕТОДИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Ставрополь
«АГРУС»
2019

УДК 37.01
ББК 74
М54

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГБОУ ВО «Ставропольский
государственный педагогический институт»

Рецензент:

директор МБОУ СОШ № 21 *А. Б. Кизима*

Авторский коллектив:

*Т. Г. Борисова, Н. Г. Глушкова, Т. Б. Кузнецова, Е. А. Луговая,
А. В. Морозова, Н. Н. Рябченко, С. П. Черкашина*

М54 **Методика работы учителя с учебными текстами на уроках нефилологического цикла** : учебное пособие / Т. Г. Борисова, Н. Г. Глушкова, Т. Б. Кузнецова и др. – Ставрополь : АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2019. – 114 с.
ISBN 978-5-9596-1617-5

Рассматриваются особенности работы с учебными текстами на уроках нефилологического цикла, основанных на изучении и понимании текста как основной единицы обучения.

Представленная методика работы может быть полезна для бакалавров, магистров, аспирантов, преподавателей и исследователей, интересующихся вопросами восприятия учебных текстов обучающимися, а также способами работы с ними.

УДК 37.01
ББК 74

ISBN 978-5-9596-1617-5

© Авторский коллектив, 2019
© ГБОУ ВО СГПИ, 2019
© Оформление ФГБОУ ВО Ставропольский
государственный аграрный университет, 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

Являясь высшей коммуникативной единицей, текст позволяет не только выявить коммуникативную компетенцию обучающихся, но и проводить работу по ее совершенствованию. Характеристика текстов разных жанров, смысл, стиль, логико-композиционная структура, средства передачи информации – основа знаний. Именно текст становится основным критерием оценки мыслительной деятельности обучающегося.

Переход на новые программы обучения, формирование совершенно новых учебных комплексов, появление альтернативных теорий обучения, реализующихся на материале учебных текстов – причины увеличения интереса к изучению текста в современной методике.

Учебный текст является формой учебной деятельности. Восприятие, осмысление, запоминание, активное воспроизведение и создание текста находится в ряду основных педагогических категорий.

Текст как объект восприятия и усвоения изучается с точки зрения его собственных характеристик и с точки зрения его восприятия, навыков работы с ним. Одной из основных проблем, связанных с учебным текстом, является проблема адекватности его понимания. В самом анализе восприятия учебного текста различаются три этапа: эмоциональный – на ступени естественного восприятия текста, когнитивный – осмысления и информационной переработки и поведенческий – выход на метапредметный уровень. В качестве учебных могут выступать тексты самых разных сфер научного знания, поэтому становится актуальной проблема изучения восприятия обучающимися учебных текстов по предметам нефилологического цикла. Этот факт существенно обогащает как схему разработки учебных текстов вообще, так и специальных текстов по разным учебным предметам.

Традиционная методика работы с текстами разных жанров опирается, безусловно, на лингводидактику, а обучение работе с текстами осуществляется в основном на предметах филологического цикла и сводится к преимущественно овладению языковыми средствами. Современный же подход требует переход к продуктивному обучению, связанному с развитием способности обучающихся создавать тексты различного уровня на всех предметах. Интерес нашего исследования связан с предметами нефилологического профиля. В целом, очевидно, что возникает необходимость поиска новых форм организации учебного процесса.

Современная методика обучения призвана к использованию подхода, в центре которого стоит текст как основа создания обучающей и развивающей среды. Такой подход называется текстоцентрическим, он позволяет реализовать основные цели обучения комплексно, где осуществляется формирование текстовой компетенции (комплекс знаний о тексте как форме коммуникации, а также набор опирающихся на это знание, навыков и умений личности осуществлять текстовую деятельность); развитие универсальных способов мыслительной деятельности.

Формирование текстовой компетенции является интегративным процессом, включающим филологическую, психологическую и педагогическую составляющие. Прогнозируемый результат обучения – высокий уровень текстовой компетенции – комплексная структура, основанная на включении ряда «филологических» компетентностей (языковой, коммуникативной).

Текстовая компетенция может проявляться в усвоении текстovedческой теории, умении системного анализа текстов разных стилей и жанров, переработке и интерпретации информационной составляющей текста в соответствии с требованиями и создании собственных текстов.

Пособие было создано в рамках методической работы кафедры русского, родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ. Авторы пособия учли требования ЕГЭ в части, где акцент делается на отработку умений анализа нехудожественного текста.

Системная работа с текстами разных жанров, созданными обучающимися, позволила оценить такие ее свойства, как правильность, чистота, точность, логичность, информативность и выработать методические стратегии, позволяющие учителю эффективно работать с учебными текстами на уроках нефилологического цикла.

ГЛАВА I

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

1.1. Особенности развитие речи обучающихся в подростковом возрасте

В современной школе актуализируется понимание педагогом того, на каком уровне речевого развития находится обучающийся, который готовится к сдаче экзаменов. Это важно для дальнейшего выбора стратегий обучения дисциплинам нефилологического цикла выпускника школы, и касается понимания, осмысления и создания текста.

Речь – способность говорить, само говорение. Речь может быть реализована как в устной, так и в письменной форме. При этом звуковая форма является первичной по отношению к письменной. Речь – это вид общения, необходимый для жизни в социуме.

Различаются следующие виды речи: внешняя и внутренняя. Внутренняя речь возникает в процессе мышления. Ее основным свойством является отсутствие устного или письменного оформления.

Внешняя речь – это произнесенная (услышанная) или записанная (прочитанная речь). Основным ее признаком является доступность для окружающих. В зависимости от использования для этой цели звуков или письменных знаков, речь делится на устную и письменную. Главными особенностями письменной речи считается адиалогичность и осознанность. Контроль над письменной речью остается прерогативой того, кто пишет. Письменная речь не имеет почти никаких внеязыковых средств выражения. Пишущий, излагая информацию, опирается лишь на использование грамматических средств языка [3; 21].

Понимание устной и письменной речи также значительно различаются. В первую очередь отличие состоит в возможности перечитать написанное, что невозможно при понимании устной речи.

Другое отличие письменной речи от устной в различии их происхождения. Письменная речь является продуктом обучения. Ребенок, обучающийся письму, ориентирован, в первую очередь, не на мысли, а на средства их внешнего выражения – буквы. Только после усвоения

написания букв, выражение мыслей выходит на первый план. Таким образом, устная речь по природе своей естественная, а письменная является производной от нее. К тому же, для осуществления последней, необходимо наличие специальных приспособлений. Но из этого не следует вывод о том, что письменная речь является простым переводом устной речи в графические знаки. Их различия значительно серьезнее.

Еще одна особенность письменной речи состоит в обязательном следовании правилам грамматики. Содержание написанного станет доступно окружающим только при условии соблюдения определенных правил. Этим же объясняется более высокая протяженность письменной фразы по сравнению с устной. Помимо этого, письменная речь может включать в себя более сложные конструкции (придаточные, вводные слова), менее характерные для речи устной. Соответственно, синтаксис устной речи более прост, письменная же речь отличается сложным синтаксисом.

Следует также отметить, что устная речь определяется временем (т.е. линейна). Письменная речь, кроме времени, в основе своей определяется пространством.

Отличаются также нормы устной и письменной речи. Первая оценивается в основном с точки зрения орфоэпии, а вторая – с позиций орфографии и пунктуации. Стоит заметить также, что устная речь нестойка и невоспроизводима полностью (если не использовать специальные звукозаписывающие устройства). Письменная речь сохранна во времени (поскольку фиксируется в процессе ее осуществления), т.е. долговечна, воспроизводима.

Известно, что между устной и письменной речью много общего. Оба вида речи являются средством общения. Тесную связь устной и письменной речи лингвисты объясняют тем, что в основе обеих форм речи лежит внутренняя речь, в которой начинает формироваться мысль.

В то же время и устная, и письменная речь обладают своими особенностями. Произнося устную речь, говорящий может ориентироваться в ситуации: он видит реакцию слушателей на произносимое им. Реципиент письменной речи не видит того, кто обращается к нему через строки, написанное попадает к нему не сразу. Пишущий может не знать адресата. Это приводит к некоторым затруднениям: для более выразительной передачи мыслей, в отличие от говорящего, использующего мимику и жесты, пишущий должен провести тщательную работу по подбору средств выразительности. При этом, в отличие от говорящего, пишущий располагает большим количеством времени для об-

работки словесного выражения мыслей. Письменная речь в отличие от устной, должна отличаться большей четкостью, точностью изложения. Письменная речь, вторична по отношению к устной, как в рамках развития человека, так и в отношении развития общества [4; 15].

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений.

Активный период развития навыков чтения, монологической и письменной речи продолжается в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Так, развитие чтения выражается в переходе от умения бегло, выразительно и правильно читать к способности декламировать наизусть. Развитие монологической речи – в переходе от умения пересказывать небольшое произведение или отрывок текста к способности самостоятельно готовить устное выступление, вести рассуждения, высказывать мысли и аргументировать их [5; 18].

Развитие письменной речи происходит в направлении от способности к письменному изложению информации, освоенной в процессе изучения дисциплин нефилологического цикла до самостоятельного изложения на заданную или произвольную тему.

Развитие речи в подростковом возрасте идет с двух сторон: за счет расширения словарного запаса и за счет усвоения множества значений, которые способен закодировать словарь родного языка. Подросток сам приходит к осознанию того, что язык, будучи знаковой системой, позволяет отражать окружающую действительность и фиксировать определенный взгляд на мир. Именно в отрочестве к человеку приходит понимание того, что развитие речи определяет познавательное развитие.

Особый интерес у подростка вызывают правила употребления тех форм и оборотов речи, которые наиболее затрудняют письменную и устную речь. Вопросы «Как правильно написать?» и «Как лучше сказать?» постоянно возникают у подростка, что говорит о явных затруднениях в письменной и устной речи. Порой кажется, что подросток просто не представляет, как выразить или записать свои мысли. Но это не говорит о незнании своего родного языка. Подросток впадает в затруднения при формулировании или написании своих мыслей, однако воспринимает чужую речь намного лучше.

Так подросток улавливает неправильные или нестандартные формы и обороты речи у окружающих его людей: учителей, родителей, и находит нарушение правил речи в текстах книг, газет, в выступлениях по радио и телевидению. Это обстоятельство снимает напряжение от постоянного внимания к реалиям языка и содействует осознанию того,

что в обыденной жизни людей речь не редко грешит нарушениями правил.

Именно в подростковом возрасте человек начинает различать обороты речи и формы языка, относящиеся к прошедшему историческому времени – архаизмы или мертвые.

Стремление к прочувствованию родного языка в историческом времени, соединенное с родной историей, с классической литературой развивает у подростка рефлексивные способности на движение культурных и исторических процессов.

Подросток, погружаясь в языковое пространство, в котором накоплены архаизмы, провинциализмы, неологизмы, а также масса других – определенных и ускользающих – значений и смыслов, должен обрести истинную культуру языка и научиться использовать слово в открытом тексте, в контексте языковой культуры и реальных отношений с людьми.

Не только родной «язык навязывает себя» подростку через письменные источники, но и каждый собеседник как носитель языка предлагает свой состав употребляемых слов, значений и смыслов.

Именно для подростков важен авторитет культурного носителя языка. Помимо классической и современной литературы сегодня большое развивающее влияние могут оказывать дикторы радио и телевидения, ведущие образовательных передач, актеры, искусствоведы, ученые, которые выступают в средствах массовой информации.

Особое место среди авторитетных для подростка людей должен занимать учитель, который обязан быть образцом культуры, в том числе научной языковой риторики.

Практика иногда чрезвычайно легко разрешает вопрос о том, что допустимо и что нетерпимо в языке, особенно в школе, где первым и последним критическим судьей является учитель, нередко сам же и создающий кодекс одобряемого, разрешаемого и не допускаемого в речи своих воспитанников. Труднее разрешаются сомнения в правильности выражений, когда приходится критиковать речь взрослых людей, способных выставить в защиту своих привычек и взглядов теоретические основания и пример других образовательных людей или – еще лучше – образцовых писателей.

Конечно, учитель, не являясь лингвистом, не может преподать подростку все тайны языка, но привить вкус к культурной речи, к познанию языковых возможностей, безусловно, необходимо. Кроме того, читая специальные книги, изучая словари, подросток может открыть для себя за знаками языка систему «взаимосвязанных категорий, которая, с одной стороны, отражает, а с другой – фиксирует определенный взгляд на мир» [1; 124]. Именно обучение в школе оказывается тем фактором, который

качественно изменяет направление познавательного развития. Язык является столь мощным средством познавательного развития потому, что он существует в устном и письменном виде. В школе, в процессе выполнения урочных заданий, требуется привлечение всего богатства и иерархической организации словаря, включение словесных обозначений в синтаксический контекст и т.д. Подросток производит эти операции уже без непосредственной наглядно воспринимаемой ситуации. Школа сама по себе создает подобные условия употребления языка, когда обсуждаемая ситуация только представляется.

Анализируя изменения, которые происходят с развитием речи и чтения у детей в подростковом возрасте, можно утверждать, что развитие данных психических процессов в значительной степени определяется особенностями развития мышления. Поэтому особое значение в речевом развитии ребенка приобретает соединение и взаимопроникновение мышления и речи. В подростковом возрасте эта линия развития проявляется и умения составлять план устного или письменного текста, а в раннем юношеском возрасте (в старших классах) ребенок уже в состоянии составить план речи, выступления и следовать ему.

Подростковый возраст имеет достаточно неопределенные границы (от 9-11 до 14-15 лет). Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие позже.

Подростковый возраст «начинается» с изменения социальной ситуации развития. В психологии этот период называют переходным, трудным, критическим возрастом.

Внешние предпосылки. Изменение характера учебной деятельности: многопредметность, содержание учебного материала представляют собой теоретические основы наук, предлагаемые к усвоению абстракции, вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям; нет единства требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, поведения ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности. Отсюда – необходимость собственной позиции, эмансипации от непосредственного влияния взрослых; введение общественно-полезного труда в школьное обучение [2; 53]. У подростка появляется осознание себя как участника общественно-трудовой деятельности; предъявляются новые требования в семье (помощь по хозяйству, с подростком начинают советоваться); подросток начинает интенсивно рефлексировать себя.

К внутренним предпосылкам подросткового возраста относятся бурный физический рост и половое созревание (появляются новые гормоны в крови, происходит влияние на центральную нервную систему, происходит бурный рост тканей и систем организма). Выра-

женная неравномерность созревания различных органических систем в этот период приводит к повышенной утомляемости, возбудимости, раздражительности, негативизму.

На фоне развития ведущей деятельности происходит развитие центральных новообразований возраста, охватывающие в этом периоде все стороны субъективного развития: изменения происходят в моральной сфере, в плане полового созревания, в плане развития высших психических функций, в эмоциональной сфере.

Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием этого возраста считал чувство взрослости – возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, что проявляется во взглядах, оценках, в линии поведения, а также в отношениях со сверстниками и взрослыми [1; 76].

Пытаясь утвердиться в новой социальной позиции, подросток старается выйти за рамки учебных дел в другую сферу, имеющую социальную значимость.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл.

Начинают формироваться элементы теоретического мышления. Рассуждения идут от общего к частному. Подросток оперирует гипотезой в решении интеллектуальных задач. Это важнейшее приобретение в анализе действительности. Развиваются такие операции, как классификация, анализ, обобщение. Развивается рефлексивное мышление. Предметом внимания и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Подросток приобретает взрослую логику мышления.

Память развивается в направлении интеллектуализации. Используется не смысловое, а механическое запоминание.

Мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, с помощью которых решается мыслительная задача. Процесс анализа, синтеза и обобщения начинается и осуществляется в силу определенных причин – побуждений, мотивов и т.д., благодаря которым человек включается в познавательную деятельность.

Мышление зарождается, основываясь на практической деятельности. При этом началом мышления служит чувственное познание, однако мышление далеко выходит за его пределы. Каждое, даже макси-

мально развитое, мышление оставляет связь с чувственным познанием: с ощущениями, восприятием и представлением. По мере протекания мышления, на основе 47 данных, полученных от ощущений, восприятия окружающего мира, человек выходит за границы чувственного познания. Таким образом, начинается познание таких явлений окружающего мира, их свойств и отношений, которые не даны в естественном восприятии, и, следовательно, наблюдать их невозможно. Следовательно, начало мышления отмечается там, где чувственного познания оказывается недостаточно. Мышление дает продолжение и развитие познавательной работе ощущений выходя далеко за их рамки.

Ее взаимосвязь, как с чувственным познанием, так и с языком и речью существенна для мыслительной деятельности человека. Появление речи – существенный момент. После возникновения речи появляется возможность отвлечения от видимого объекта того или иного его свойства и фиксации представления или понятия об этом предмете с помощью слова. Таким образом, мысль принимает в слове нужную материальную оболочку и после этого становится действительностью.

Следовательно, человеческое мышление напрямую связано с языком. Мысль зарождается и получает развитие только в связи с речевой деятельностью. При этом качество выражения мысли зависит от того, насколько глубоко и основательно она продумана. Чем отчетливее обдумана мысль, тем более ясное выражение она получает в словах устной и письменной речи. В то же самое время, чем совершеннее работа над словесной формулировкой мысли, тем словесное выражение какой-то мысли, тем четче и понятнее делается данная мысль.

Это подтверждает, что человеческое мышление неразрывно связано языком, с речью. Мышление необходимо существует в материальной, словесной оболочке.

Проблема соотношения языка и мышления является одной из самых сложных. Изучение данного вопроса актуально как для языкознания, так и для логики, семиотики, философии и пр. Основная сложность вопроса обусловлена, прежде всего, в необходимости разрешения противоречия природы языка и мышления. Оба феномена являются сочетанием биологического и социального (как и природа человека) и являются необходимыми атрибутами человеческой деятельности. С одной стороны, и язык, и мышление являются порождением мозговой деятельности человека. Другая сторона – социальная составляющая, так как любой человек представляет собой социальное явление. Абсолютное большинство исследователей сходится во мнении, что между языком и мышлением существует сложная взаимосвязь.

Основой формулируемого в языке содержания является мысль. Посредством мышления, благодаря отражательной деятельности мозга человека, языковые единицы имеют возможность иметь соотношение с предметами и явлениями окружающего пространства. Без этого общение людей при помощи языка было бы невозможным. В то же самое время, звуковые комплексы любого языка, выступающие в качестве материальных сигналов элементов окружающего пространства, которые находят отражение в мышлении, закрепляют итоги познания, которые служат базой для последующего познания. Поэтому язык нередко называют инструментом мышления, а соотношение языка и мышления как их единство.

Единицей речевого мышления, по мнению Л.С. Выготского, является значение слова, которое и есть «узел» речевого мышления. Тем не менее, речь и мышление имеют различное происхождение [1; 137].

В онтогенезе, также, как и в филогенезе, отмечаются различные корни и линии развития мышления и речи. Однако стоит заметить, что в развитии мышления ребенка можно выделить доречевую стадию, а в развитии речи – доинтеллектуальную. В возрасте около двух лет линии развития речи и мышления ребенка перекрещиваются, начинается переломное время. В это время речь начинает быть интеллектуальной. В это же момент речевым становится мышление. Основными признаками данного периода являются активное расширение словаря ребенка и стремительное увеличение запаса слов.

Л.С. Выготский заостряет внимание на различии двух сторон речи: внутренней (семантической) и внешней (звучащей). Каждая из них имеет особые законы движения, несмотря на то, что эти стороны образуют единство. Так, внутренняя сторона речи в своем развитии проходит путь от целого к части (от предложения к слову), а внешняя – от части к целому (от слова к предложению) [1; 156].

Под речевым навыком понимают навык грамматически правильно оформления речи по чувству языка. Речевые навыки в родном языке человек приобретает с первого года своей жизни; развивает и совершенствует их в течение всего своего развития. При этом важную роль для развития речевых навыков играет период обучения. Согласно А.А. Леонтьеву, «*речевой навык* – это речевая операция, осуществляемая по оптимальным параметрам (бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп выполнения, устойчивость)» [5; 20]. Если речевая операция удовлетворяет нас по данным критериям, значит, речевой навык можно считать сформированным. В основе речевого навыка лежат речевые действия двух видов: оформления (интонация, произношение, лексическое и грамматическое оформ-

ление в соответствии с нормами языка) и оперирования (умственные действия по выбору, сличению слов и грамматических форм, составление целого из частей, комбинирование, принятие решений, построение и вариации по аналогии). Действия оформления и оперирования должны быть в некоторой степени доведены до некоторого уровня совершенства, т. е. должен быть сформирован навык, обеспечивающий направленность внимания только на содержание высказывания в процессе речи. Использование речевых навыков необходимо для полноценного общения, точного и самостоятельного выражения собственных мыслей, желаний, эмоций; иначе речевую деятельность невозможно считать сформированной полностью. Выбор и сочетание речевых навыков должны варьироваться человеком осознанно с ориентацией на цель и ситуацию общения. Когда это ему удастся, речевые навыки считаются сформированными. Владение речевыми навыками предполагает умение правильно выбрать стиль речи, точное подчинение формы речевого высказывания целям общения, употребление самых эффективных языковых (и неязыковых) средств.

Основными качествами речевых навыков являются: автоматизированность (характеризует определенную скорость протекания действия, целостность, плавность, низкий уровень напряженности, готовность к включению в деятельность), устойчивость (прочность), гибкость (способность быстро реагировать на новые ситуации, действовать на новом речевом материале), сознательность (умение сознательно контролировать речь при возникновении затруднений во время построения высказывания или допущения ошибки).

Формирование речевых навыков проходит в три этапа:

1) ориентировочно-подготовительный – знакомство учащегося с языковым явлением и выполнение операции по правилу либо с опорой на правило; в результате создается ориентировочная основа как необходимое условие для последующего формирования навыка;

2) стереотипизирующе-ситуативный – автоматизация компонентов речевого действия в тождественных или аналогичных ситуациях, в которых тренируемое языковое явление остается постоянным, повторяющимся без существенных изменений, путем неоднократного выполнения учащимися операций по аналогии;

3) варьирующе-ситуативный – дальнейшая автоматизация речевых операций и формирование определенной гибкости навыка, его способности к переносу в речевые ситуации. Во время превращения речевых действий в речевые навыки структура речевой деятельности заметно преобразуется. Во-первых, доведённые до автоматизма действия и операции превращаются в неделимый, целостно протекающий акт,

который называется речевым умением [4; 47]. Во-вторых, контроль за речевым действием при автоматизации, на предыдущем этапе представлявший собой контроль процесса речи, заменяется на контроль за конечным результатом. Скорость выполнения речевого действия увеличивается и достигает некоторого максимума. Как правило, происходит в результате специальных творческих упражнений. Переход управления речевой деятельностью или какими-либо её компонентами на подсознательный уровень является физиологической основой автоматизации любой деятельности, в частности речевой.

С понятием «речевой навык» тесно связано понятие «речевое умение».

Речевое умение – это действие или система действий, направленных на восприятие или создание высказывания в соответствии с целями, условиями общения и нормами литературного общения. Речевое умение, как и всякое другое умение, характеризуется осознанностью, произвольностью, самостоятельностью, продуктивностью и динамизмом [6; 53]. Другими словами, речевые навыки по своей природе – стереотипные, механические. Речевые же умения носят творческий характер: условия общения никогда не повторяются полностью, и каждый раз человеку приходится заново подбирать нужные языковые средства и речевые навыки.

Умения и навыки, наряду со знаниями, входят в состав основных компонентов содержания образования. Речевые умения – это компоненты речевой деятельности, которые выполняются на основе знаний и включают в себя процессы мышления. Интеллектуальный контроль – главная характеристика, отличающая умения от навыков.

Дискуссионным остается вопрос о возможности различения языковых и речевых навыков. Такое разделение базируется на предположении, что речевые навыки основаны на динамических стереотипах, а языковые – на знании правил. Когда отказывает стереотип, автоматизм, т. е. речевой навык, учащиеся прибегают к языковому навыку (опираются на правила).

Литература

1. Выготский Л.С. «Педагогика подростка». – М., 1984.
2. Кле М. Психология подростка. – М.: Педагогика, 1991.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975.
4. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // В кн.: Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
6. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Пособ. для учителей // С.Н. Цейтлин. – М.: Просвещение. – 1982.

1.2. Основные аспекты изучения текста дисциплин нефилологического цикла

Определяя методику работы с учебными текстами, необходимо выделить дисциплины, предназначенные для школьного изучения, которые считаются наиболее сложными для обучающихся. Восприятие текстов, наполняющих учебники, оказывается сложным. И как правило, неправильное выполнение той или иной учебной задачи связано с неумением работать с информацией учебника.

Математические. В начальной школе ученик изучает базовые понятия математики, правила сложения, вычитания, умножения, деления. Затем, перейдя в среднюю школу, с 5 класса он изучает дробные числа, функции. С 7 класса начинается разделение обучения математике на алгебру (системы координат, системы уравнений, тригонометрия) и геометрию (планиметрия, стереометрия, векторы). В 10-11 классах возможно прохождение начал анализа (пределы, дифференцирование в 10 и интегрирование в 11). Изучение информатики может начинаться и позже 5 класса. Программа изучения включает системы, языки программирования и программы, компьютеры, историю вычислительной техники. Однако часто предусмотрено изучение только определённых программ (какую-либо определённую среду разработки программного обеспечения, определённый текстовый редактор), за что школьный курс информатики критикуется специалистами. Изучаются Паскаль, Си, JavaScript. Ранее изучались Бейсик и Фортран.

Общественно-научные. В рамках истории с 5 класса изучают всеобщую историю и историю России (в том числе историю СССР). В 5 классе начинается и география.

История: 5-11 классы. Изучается пропедевтический курс «рассказов по истории России», рассматривающий лишь выборочные события в отечественной истории с исключением значительных деталей. В 5 классе изучается история Древнего мира, в 6 классе изучаются по всеобщей истории – История Средних веков, а по истории России – период с древнейших времён по XVI век. В 7-8 классах по всеобщей истории изучается Новая история, а по истории России в 7 классе изучается период XVII-XVIII веков, в 8 классе – история XIX века. В 9 классе изучается по всеобщей истории – новейшая история, а по истории России – история XX и XXI веков. В 10-11 классах изучается история России и мира в форме проблемно-аналитического курса, где ученики должны работать с предложенной авторами учебника проблемой. В 10 классе – от древних времён до конца XIX века, а в 11 классе – XX век – начало XXI века.

Естественно-научные. Обучение естественнонаучным дисциплинам начинается с 1-го класса.

География: 5-11 классы. В 5-6 классе – общий курс географии, в 7 – физическая география мира, в 8-9 – география России (в 8 классе физическая, а в 9 экономическая), в 10-11 – экономическая география мира. С 5 класса изучается биология. (в 5 классе – базовые понятия и принципы, а в 6 классе – ботаника. В 7 – зоология, в 8 – анатомия человека, в 9-11 – общая биология). По другой программе в 6-7 классах изучается ботаника, в 7 – зоология беспозвоночных, в 8 – позвоночных, в 9 – анатомия, в 10-11 – общая биология. В настоящее время в большинстве школ предусмотрено изучение всего курса биологии к концу 11 класса.

С 7 класса начинается изучение физики. На первых этапах – введение в науку, затем – механика, а в 8 классе изучаются термодинамика, электричество, электромагнетизм, основы оптики. В 9 классе – механика, электромагнетизм (сначала электричество и потом магнетизм), ядерная физика. В 10 классе – механика, МКТ и термодинамика, электричество. В 11 – электромагнетизм, геометрическая оптика и квантовая оптика, квантовая физика, а также основы СТО. В 11 классе также изучается астрономия. Изучение химии обычно начинается с 7 или 8 класса (7-9 класс – неорганическая химия, в конце 9 класса – органика, 10 класс – органическая химия, 11 класс – общая химия и повторение неорганической химии).

Гуманитарные. История 5-11 классы; обществознание 5-11 классы. С 5-9 класса изучается обществознание, в 10-11 классе на базовом уровне предметы могут изучаться как отдельно, так и в составе предмета «Обществознание». На профильном уровне предметы изучаются отдельно друг от друга.

Основные аспекты изучения текста дисциплин нефилологического цикла определяются в рамках определения цели создания учебного текста.

Как известно, в общем понимании текст создается ради того, чтобы объективировать мысль автора, воплотить его замысел, передать знания и представления о человеке и мире, вынести эти представления за пределы авторского сознания и сделать их достоянием других людей. Адресат текста (читатель) в свою очередь содержательно интерпретирует (истолковывает) текст на основе знания языка, собственного жизненного опыта и знания литературных традиций.

1. Автор создает текст, обращённый к читателю.

2. Автор отображает факты, события и т.п. из реальной действительности, знания о которых выражаются в тексте.

3. Автор обращается к ресурсам языковой системы.

4. Читатель, испытывая воздействие текста, стремится понять его и проникнуть информационный замысел автора.

5. Читатель стремится представить себе в полной мере информацию.

6. Сам процесс интерпретации текста читателем связан в то же время с осознанным или неосознанным осмыслением и внешней, словесной стороны текста – лексической, грамматической и стилистической [1; 11).

Сложность структурной, семантической и коммуникативной организации текста, его соотнесенность с автором, читателем, обусловленность действительностью и знаковый характер являются причиной множественности подходов к его изучению.

Можно выделить следующие основные подходы к изучению текста:

- 1) лингвоцентрический (аспект соотнесенности «язык-текст»);
- 2) текстоцентрический (текст как автономное целое вне соотнесенности с участниками коммуникации);
- 3) антропоцентрический (аспект соотнесенности «автор-текст-адресат»);
- 4) когнитивный (аспект соотнесённости «автор – текст – действительность»).

Лингвоцентрический подход к изучению текста реализуется в изучении функционирования языковых единиц и категорий в условиях текста (чаще всего – художественного). Этим занимается традиционная стилистика, стилистика языковых единиц [4].

Текстоцентрический подход основан на представлении о тексте как продукте речевой деятельности. При этом, с одной стороны, текст рассматривается как структурно-семантическое целое, описывается семантика и грамматика текста [5]. С другой стороны, текст рассматривается как уникальное речевое произведение, отмеченное набором текстовых категорий и свойств [3].

Антропоцентрический (от греч. *anthrōpos* – человек) подход связан с интерпретацией текста в аспекте его порождения (позиция автора) и восприятия (позиция адресата); в аспекте его воздействия на адресата и в деривационном аспекте (т.е. в аспекте текстообразования).

Внутри антропоцентрического подхода выделяются следующие направления изучения текста: а) психолингвистическое (Л.С. Выготский, Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, Л.В. Сахарный, А.М. Шахнарович и др.); б) прагматическое (А.Н. Баранов и др.) и речеведческое (жанрово-стилевое)

(М.М. Бахтин, М.Ю. Федосюк, Т.В. Шмелева и др.); в) деривационное (Е.С. Кубрякова, Л.Н. Мурзин и др.).

Антропоцентрический подход заслуживает более подробного рассмотрения.

Психолингвистическое исследование текста опирается на представление о нем как о процессе порождения / восприятия, лежащем в основе коммуникативной деятельности. Исследование текста со стороны говорящего и слушающего (автора и читателя) имеет целью раскрытие психологических механизмов текстообразования и восприятия текста. В рамках психолингвистического подхода определена структура порождения любого текста, основные фазы речепорождения:

- 1) мотивация и замысел;
- 2) реализация программы;
- 3) контроль, сопоставление реализации с замыслом.

Деривационное направление изучения текста сосредоточено на механизмах текстообразования. В основе направления лежит идея о тождестве механизмов образования (*производности*, или *деривации*) языковых единиц разных уровней, в том числе и такого речевого образования, как текст. Задача исследователей – обнаружить в тексте универсальные законы деривации (Е.С. Кубрякова; Л.Н. Мурзин и др.). Представляется, что в основе текстообразования лежат процессы мышления; образовать текст – это образовать мысль. При этом деривационные механизмы вскрываются в отвлечении от психологических факторов (независимо от говорящего и слушающего), ведется поиск универсальных правил и законов построения текста. Так, например, ведущим универсальным законом глубинного уровня текста является инкорпорирование (лат. *incorporation* – включение в свой состав). Согласно ему каждая последующая семантическая конструкция строится на основе предыдущей по принципу включения в общий смысловой комплекс. Нечто не просто присоединяется, а включается (инкорпорируется) в новое предложение и в нем по отношению к предыдущему предложению выполняет функцию ремы (нового, сообщаемого). Результаты закона инкорпорирования в разнообразных формах отражаются на поверхностном уровне текста (сигналы включения – местоименные заместители и т.п.), но не все компоненты глубинного уровня текста должны быть представлены на поверхностном уровне. На поверхностном (лексико-грамматическом) уровне действуют два текстовых механизма – контаминация (соединение высказываний), имеющая целью развертывание текста, и компрессия (сжатие высказывания), предназначенная для его свёртывания.

Механизм контаминации призван обеспечить «стыковку» предшествующего и последующего предложений текста. Способом такой «стыковки» служит преобразование предшествующего предложения в последующем. Суть механизма контаминации – в превращении предыдущего предложения в тему (данное) последующего, в сохранении темы (этого данного). Дублирование темы – фундамент связности текста. Однако, если бы действовал только механизм контаминации, тексты были бы велики по объему, в них преобладала бы многократно и вариативно представленная тематическая часть. Разрешение конфликта возможно благодаря закону компрессии. Предназначение этого механизма – свертывание предшествующей информации, с одной стороны, и обеспечение самостоятельности высказываний внутри текста – с другой. Свертывание предшествующих высказываний может быть полным и частичным. Компрессия способствует лаконичности, динамичности текста. Таким образом, основной закон текстообразования – инкорпорирование – в таких двух своих проявлениях, как развертывание и свертывание на поверхностном уровне обнаруживается в контаминации и компрессии, связанных с тема-рематической организацией высказывания.

Когнитивный подход предлагает новый взгляд на природу языка и текста. Когнитивная лингвистика, сформировавшаяся на пороге XXI в., исходит из понимания языка как основного средства выражения знаний о мире (Ю.Н. Караулов, Ю.С. Степанов, Е.С. Кубрякова, Т.М. Николаева и др.). В свете когнитивной теории текст осмысливается как сложный знак, который выражает знания автора о действительности, воплощенные в его произведении в виде индивидуально-авторской картины мира.

Концепты в когнитивной лингвистике изучаются в связи с процессами говорения и понимания как процессами взаимодействия психических субъектов, а взаимодействие двух субъектов – автора и адресата – основа речевой коммуникации, в которой осуществляется обмен знаниями о мире. Следовательно, использование концептуального анализа естественно и для лингвистики текста. Вместе с тем вполне сформированной когнитивной теории текста пока еще нет, несмотря на то, что проблема представления знаний о мире в тексте (художественном и нехудожественном) актуальна.

Итак, в изучении текста наблюдается множественность подходов и направлений, способствующих всестороннему раскрытию его сущности.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов. – М. – 2004.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. – 1979.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. – 2005.
4. Горшков А.И. Русская стилистика. – М. – 2001.
5. Золотова Г.А. К вопросу о конститутивных единицах текста // Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст. – М. – 1984.
6. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике. // Ю.М.Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М. – 1994.

1.3. Особенности текстов, используемых в обучении дисциплин нефилологического цикла

В последние годы принято говорить о тексте как о главном объекте лингвистики. В настоящее время имеется довольно большое количество работ, посвященных исследованию текста в различных его аспектах. В частности, серьезный вклад внесли такие лингвисты, как И. В. Арнольд, Г. И. Богин, А. А. Брудный, Л. Г. Бабенко, И. Р. Гальперин, И. В. Гюббенет, К. А. Долинин, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, Н. Д. Зарубина, Л. И. Зильберман, И. А. Зимняя, Л. А. Исаева, В. В. Красных, Е. С. Кубрякова, А. И. Новиков, Л. А. Новиков, Л. В. Сахарный, Ю. А. Сорокин и др. Особенный интерес вызывает текст художественный. В меньшей степени исследован текст специальный, в том числе учебный (И. Г. Проскурякова, Н. В. Кулибина, А. Р. Арутюнов и др.). Языковые особенности учебных текстов в настоящее время активно изучаются как с собственно лингвистической, так и с психолингвистической и прагматической точек зрения.

В связи с этим возникает вопрос: что такое учебный текст? Какие требования к нему предъявляют? Сужая область исследования, попытаемся проанализировать, что такое учебный текст на занятиях русского языка.

Очевидно, что учебным текстом можно считать любой текст, полезный при освоении определенной учебной дисциплины. Классический учебный текст (как функциональный и специализированный) характеризуется установкой на однозначность восприятия и строится по законам логического мышления. В широком понимании – это вся доступная наблюдению информация, представленная в учебнике. В традиционном понимании – зафиксированный в письменной (или звучащей) форме отрезок речи, представляющий собой некое смысловое единство, т. е. учебный текст – это представитель множества текстов,

отражающих однородные фрагменты действительности, обслуживающие однородные ситуации. Такие тексты имеют одинаковый набор информативных единиц (смысловых блоков), одинаковый набор лексико-грамматических единиц, реализующих эти смыслы, и единую систему строения целостного дискурса.

А.Э. Бабайлова, исследуя текст вообще и учебный текст в частности, пишет: «Учебный текст – это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации. Это текст, организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т.д.) на определенном этапе обучения» [1; 80].

Подчеркивая обучающую роль текстов, Т.М. Дридзе замечает: «Через тексты обучаемый приобщается к знаниям, социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным людьми в ходе практической и теоретической деятельности, что важно ему для участия в социальной жизни, для совместной с другими людьми социальной деятельности; поэтому столь значимым является то, войдут ли полученные знания в картину мира, сформированную в сознании индивида, и какое место отвел человек каждому конкретному тексту в общей системе своих знаний и представлений об окружающем мире» [4; 240].

А.Р. Габидуллина выделяет в учебном тексте когнитивную (онтологическую), гносеологическую (методологическую) и прагматическую разновидности информации. Онтологический (предметный) аспект знания соотносится с результатом познавательной деятельности, т. е. знанием, рассматриваемым в его логико-семантической онтологии как данное, когда можно обнаружить установленные связи между элементами, иначе говоря, знанием, рассматриваемым с учетом его логического компонента. Онтологическое знание выступает, как правило, в форме понятий, выраженных терминосистемой учебной дисциплины [3; 28]. Гносеологический (методологический) аспект знания рассматривается как способ формирования новых понятий, обоснования и интерпретации основных и уточняющих понятий, т. е. способ установления логико-семантических отношений между ними. Если онтологический аспект связан со знаниями о мире, то содержание методологического аспекта заключается в знании о знаниях. В учебном тексте есть и прагматическая информация. Посредством нее автор «встраивает» в

содержательный план речи разнообразны по своему характеру и сфере действия прагматические значения.

Думается, что так определяя учебный текст и его функции, авторы имеют в виду лишь ту его разновидность, которая функционирует в учебном дискурсе функционируют в формате учебно-научного текста. Остановимся на нем подробнее.

Учебно-научный текст призван воплотить логику программы обучения, которая, в свою очередь, соответствует преподаваемой науке, он должен быть адаптирован к содержанию обучения в целях его понимания. Учебно-научный текст обладает последовательным разворачиванием контекста от известного к неизвестному, от простого к сложному, от частного к общему, полнотой и глубиной рассмотрения материала, описания изучаемого вопроса. Данный текст «аранжирован» вопросами для усвоения и закрепления полученных знаний при чтении учебника. Учебно-научный текст (с точки зрения «сухой» информации) обладает избыточностью: он есть включает в себя эмоционально-воздействующие элементы (сравнения, метафоры, гиперболы).

Мы рассматриваем учебный текст как особый вид вторичного текста, специфика которого определяется его неоднозначными отношениями с первичным научным текстом (или первичными текстами), на базе которого, как правило, он создается.

Учебный текст как продукт письменной речевой деятельности автора, автора-составителя-учебника является основной формой передачи знаний школьникам. Именно поэтому он был и остается основной содержательной единицей обучения. Важнейшей характеристикой учебного текста является наличие в нем образовательного, культурологического, воспитывающего и развивающего потенциала. Из этого следует, что предназначение учебного текста – хранить информацию, а в процессе ее передачи воздействовать на сознание обучаемых, мотивировать их на работу с учебным материалом, способствовать развитию их креативных качеств. Порождение учащимися новых текстов-дискурсов на базе усвоенного учебного текста позволяет им демонстрировать интеллект, формировать мировоззрение, реализовать творческие способности личности.

Именно поэтому учебный текст должен воплощать в себе целостную систему деятельности учащегося, а также содержать компоненты, обеспечивающие восприятие заключенной в нем информации. Ведь учебный текст – это, прежде всего, текст обучающий. Следовательно, он должен включать средства, благодаря которым деятельность учащегося стимулируется, мотивируется, программируется и реализуется,

приводя, в конечном счете, к достижению целей, поставленных в процессе изучения предмета.

Особенность учебного текста заключается в том, что он ограничивается «учебным языком», то есть языком, определенным образом (в соответствии с целевой установкой) отобранным и минимизированным, т.е. «освобожденным» от малосущественных и второстепенных для данных целей обучения черт.

Учебный текст – это обычно поликодовый текст. Помимо вербальных знаков в нем используются пиктографические изображения, изменение цвета, шрифтовое выделение.

Для учителя текст является неким ориентиром деятельности, для ученика – неким источником информации, объектом изучения и понимания. Для учителя текст является средством обучения, а для ученика – объектом. Соответственно, своеобразии учебного текста с точки зрения его отношения к учебному процессу состоит в том, что он одновременно является и объектом изучения, и средством обучения.

Итак, все сказанное выше дает нам право утверждать, что учебный текст является, во-первых, одной из главных содержательных единиц обучения, т.к. он выполняет очень важные образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Во-вторых, учебный текст является важной составляющей учебного дискурса, т.к. в учебном дискурсе два участника – учащийся и учебный текст. Учебный текст, являясь материализованным носителем содержания образования, должен быть одновременно и организатором процесса усвоения этого содержания. Очень важными задачами учебного текста и соответственно его автора являются управление собственно процессом чтения обучаемого, возможность предвидеть возможные затруднения в понимании. Именно поэтому, вопрос о том, каким быть учебному тексту в ситуации смены образовательных парадигм, в свете требований нового образовательного стандарта, вопрос далеко не праздный. От его решения зависит, какими будут новые школьные учебники.

Отметим, что важнейшей характеристикой учебного текста является его полифункциональность, т. е. предназначение хранить информацию, культурные коды, быть носителем общих и профессиональных знаний, воздействовать на сознание обучаемых, оказывать на них мотивационное воздействие, способствовать развитию их креативных качеств. Учебный текст – это воплощение способов деятельности, в процессе которой формируется сознание обучаемых.

Иными словами, подобный текст выполняет информативную, когнитивную и креативную функции. Если рассматривать учебные тексты в категории интертекстуальности, условно их можно разделить на

два типа. К первому относятся такие тексты, в которых научные данные о том или ином фрагменте реальности, подаются без ссылок на другие фиксированные на письме речевые произведения. Учебные тексты второго типа представляют собой тексты-трансформации. Это речевые произведения, созданные на основе уже существующих текстов. К такому типу можно отнести адаптированные тексты и различного рода комментарии.

Поскольку главное назначение учебного текста – обучать, одной из основных характеристик подобного текста выступает дидактическая направленность. По логике учебный текст как единица письменной словесной коммуникации создается по законам учебного процесса – от известного к новому, от простого к сложному, при этом такой текст отличается дедуктивным характером изложения, может сопровождаться своеобразными примерами-иллюстрациями, вопросами для усвоения и закрепления полученных при чтении знаний (вопросы и задачи, как известно, превращают информационный текст в учебный).

Учебный текст, как правило, не сжат и может включать в себя эмоционально воздействующие элементы (сравнения, метафоры, гиперболы), позволяющие снимать напряжение, способствующие фиксации прочитанного. Как и всякий текст, который представляет собой более или менее сложное высказывание о действительности, учебный текст имеет свою основу – суждение о тех или иных фактах, ситуациях, взгляд на предметы и явления действительности. Следовательно, все слова и предложения текста и весь текст в целом актуализированы. А значит, мы можем говорить о таком свойстве учебного текста, как актуализация, или соотнесенность с действительностью.

Если обратиться к анализу учебного текста, то можно отметить, что подобный текст, будучи результатом и в то же время объектом особого вида коммуникативной деятельности, является тематически связанным. Данному виду текста, как и другим, свойственны целостность, единство авторского замысла и окончательного материального воплощения. И в таком случае достаточно очевидно, что учебному тексту присущи такие общетекстовые категории, как связность и цельность.

Заметим, что специфика заключенной в учебном тексте информации состоит во взаимодействии содержательной и проектируемой учебной, в данном случае лингвистической, информации, ее объема. Планируемая учебная лингвистическая информация оказывает влияние на восприятие содержательной информации, на ее текстовую форму реализации: это может быть текст-описание, рассуждение или повествование, текст-диалог, монолог или полилог. Восприятие и понимание содержательной информации учебного текста обеспечи-

вается имеющимся у адресата уровнем лингвистических знаний и тем их приращением, которое предусмотрено учебным текстом. Как правило, приращения происходят на всех уровнях текста: морфологическом, синтаксическом, лексическом и т. д., что является необходимым условием существования учебного текста в преподавании русского языка и служит фактором роста знаний и развития навыков и умений обучающихся.

Думается, что взаимодействие двух видов информации учебного текста, и, соответственно, их единство обеспечивается и поддерживается тем, что восприятие и понимание содержания текста, усвоение заключенного в нем лингвистического материала опираются на ассоциации. «Ассоциирование – идентификация нового познаваемого объекта или явления через поиск аналогов среди уже известных предметов или явлений» [6; 349]. Это отсылка к опыту читателя, к уже известному как на содержательной, так и на грамматической основе. «В центре внимания оказывается ассоциативное значение, специфическая внутренняя структура, глубинная модель связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе „когнитивной организации“ его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова» [5; 38]. Сигнализируя, что здесь скрываются «подводные камни», ассоциации во многом национально детерминированы и маркированы, и в силу этого они будут различаться у представителей разных культур. Преподаватель в первую очередь и иностранные учащиеся – во вторую должны об этом помнить.

Обращаясь к учебным текстам на занятиях русского языка, мы имеем возможность неоднократного их использования, что обеспечивает условия для успешного решения планируемых задач. Целевая установка, реализованная в учебном тексте, направлена на овладение лексико-семантической системой текста, на усвоение речевых стереотипов, новых грамматических конструкций и т. д.

Весьма симптоматично, что при работе с учебным текстом существенным оказывается «фактор адресата», т. е. учет предназначенности текста для определенного контингента обучаемых, характера поставленных перед ними учебных задач. В известной мере «фактор адресата» делает конструкцию учебного текста жесткой, предполагаются ограничения в вариативности используемых языковых средств. Так, в учебных текстах синонимические, антонимические связи представлены со значительными ущемлениями. «Особенность учебного текста составляет то, что слова, отражающие его тематическую сетку, выступают в нем, как правило, «в сильной семантической позиции», выде-

лены контекстом и ситуацией (П. Н. Денисов). Отмеченное снимает вопрос о значении многозначного слова в тексте, о тех случаях, когда трудно сказать, в каком именно значении оно употреблено. Исключения здесь единичны» [8; 29].

И еще один важный момент: обращаясь к учебному тексту, следует различать специально составленные учебные тексты, которые призваны решать более узкие и конкретные задачи применительно к занятиям русского языка как иностранного – отработку грамматических форм, презентацию нового грамматического материала, контроль за усвоением конкретного учебного материала и т. п., – и учебные тексты, к которым можно отнести любой текст, используемый в учебном процессе независимо от того, является ли он аутентичным, методически обработанным или специально составленным, художественным, научным или публицистическим.

Итак, учебный текст предназначен для усвоения содержательной и учебной информации, это цельный и связанный, актуализированный, дидактически организованный материал, который обладает сообразной его характеристикам лексической структурой, семантикой. Это результат целенаправленной речевой деятельности, который становится связующим звеном между участниками коммуникации. Учебный текст как лингвистический феномен отличается не только использованием особых языковых средств, но и прагматической установкой. Обладая особой функциональной нагрузкой, которая соотносена с учебными целями и задачами, с развитием у обучаемых определенных психологических механизмов, учебный текст предполагает учет речевого опыта коммуниканта, его языковой компетенции, учет его картины мира, фоновых знаний, социокультурных факторов.

В свою очередь, при подборе текста для работы с ним на занятиях русского языка, обращая внимание на процессы управления пониманием и коммуникативной деятельностью адресата, учитываются такие факторы, как морфологический уровень, наличие/отсутствие сложных синтаксических конструкций, многоаспектность лексической структуры данного текста, отображение в этой структуре разного рода информации – энциклопедической, культурологической, лингвистической.

Научные учебные тексты

Конструктивный принцип научной речи – это обобщенность, отвлеченность, точность, что обусловлено научным типом мышления и абстрагированными адресантом и адресатом текста. Автор научного текста стремится к самоустранению в пользу предмета речи, никогда не достигая этой цели в полной мере. Рациональная программа в научном тексте преобладает над оценочной (за исключением отдельных

жанров, например, рецензии) и отличается развернутостью, аналитичностью, логической продуманностью. Что касается прагматической программы, то она различна для подстилей научной речи. Возможны две пресуппозиции научного текста: адресат примерно равен автору по уровню специальных познаний (ситуация собственно научного подстиля), и адресат – это лицо, обучаемое автором в данной сфере знаний (ситуация учебно-научного подстиля). Во втором случае прагматическая программа становится равна по значимости рациональной и характеризуется специфическими средствами выражения.

Процесс обучения в современной школе направлен на формирование различных навыков, необходимых обучающимся, не зависимо от их будущей профориентации. Приобретение этих навыков связано с восприятием и способностью формирования текстов различных функциональных стилей и типов речи. В связи с этим нам необходимо обратить внимание на содержательно-функциональный аспект тех текстов, которые используются в процессе обучения.

Все современные учебные пособия предлагают обучающимся огромный выбор учебных текстов. Они, безусловно, ценны для развития навыков монологической речи с точки зрения содержания, но при этом они ориентируют обучающихся еще и на формирование межкультурной языковой компетенции.

Любой текст, рассматриваемый в ходе обучения в качестве основы для общения, должен быть увлекательным, интересным, информативным и соответствовать возрасту обучающихся. Текстовый материал при этом обязан стимулировать потребность в его обсуждении и формировать у обучающихся умение передавать полученную информацию. Она должна вызывать у них общекультурный, научный, общественно-политический и страноведческий интерес.

В методической литературе научные тексты, как правило, характеризуются содержательной частью (информативность и смысловая завершенность), языковыми осложнениями (наличием неизвестных лексических единиц) и иллюстративностью, которая включает в себя наглядные примеры и комментарии.

Начинать формирование навыков устной монологической речи научного характера следует с самого простого текстового материала – т. е. с описательного текстового материала, содержащегося в учебниках, научных статьях, а позднее – и в научных монографиях. Именно такой материал, при всей своей возможной сложности, наиболее доступен обучающимся по своему структурно-семантическому языковому оформлению, по композиции, а также по наличию научной логики.

Разумеется, при отборе учебных текстов для формирования навыков устной монологической речи у обучающихся следует руководствоваться набором характеристик текста как единицы коммуникации.

В данном контексте интересно мнение Н.К. Шагадаровой о характере и механизме формирования структуры текста, которую формирует, по ее мнению, не только логико-предметный план. В процессе построения текста его содержание в качестве мыслительного образования представляется в виде линейной последовательности системно организованных языковых единиц. При этом предметно-логические отношения подчиняются целевой установке автора, обуславливающей выбор способа передачи информации.

Критерии, при помощи которых происходит отбор учебных текстов, не ограничиваются одними лишь семантическими составляющими. Порядок профессиональной ориентации учебных текстов также может реализовываться с применением ее главенствующей функциональной направленности как исполнения коммуникативных направлений текста. Основа научного текста – познавательность, поэтому такие тексты принадлежат к монологической речи сообщающего типа.

Тем не менее, представляется, что и данная классификация не слишком информативна, поэтому следует разграничить монологическую речь сообщающего типа на четыре вида – в соответствии с их информативно-функциональными характеристиками:

- констатирующая (категория, в которой изложение учебных фактов не требует дополнительных изъяснений);
- поясняющая (категория, характеризующаяся наличием специфичного разъяснения учебных фактов);
- аргументирующая (категория, где научные факты подтверждаются умозаключениями или примерами);
- директивная (содержит положения, которые определяют последовательность выполнения действий, что и приводит к определенной цели).

При работе с текстовым материалом необходимо обращать внимание обучающихся на тематическое содержание, вид текста, а также стимулировать ознакомление их с логической и жанровой структурой представляемого материала.

Поддача текстового материала осуществляется, как правило, в рамках определенных видов устной монологической речи: это описание, рассуждение, повествование. Каждый из названных способов подачи информации обладает собственной семантической структурой и предоставляет языковые средства, требуемые для построения определенного текста.

Стандартные ситуации, которые возникают у обучающихся в процессе обучения, также должны быть отражены при отборе учебных текстов. Соответственно, методический материал должен содержать набор типовых текстов, при помощи которых студенты могут раскрывать такие составляющие текстовой информации как «теория», «гипотеза», «описание» и др.

При решении вопроса о форме представления текстового материала следует учитывать то, какую роль играет доступность текста с точки зрения возможности его осмысления обучающимся и дальнейшего использования ими в качестве опоры при построении фраз. Кроме того, необходимо придавать значение и языковым трудностям в тексте, т.е. возможности его применения в определенных обстоятельствах. На практике осуществить это весьма непросто, поэтому проблема типологизации текстов хотя бы частично может решаться путем его адаптации.

Также следует обратить внимание на такой важнейший критерий, как уровень языковой подготовки обучающегося. Значимым фактором при этом является этап обучения, поскольку уровень владения языком должен расти в процессе обучения. На практике так происходит, к сожалению, не всегда.

Таким образом, учебные научные тексты должны содержать функционально-семантический тип монологической речи и стимулировать обучающихся на анализ переданного им материала. При этом обучающийся обязан не только понимать основное содержание лекции или доклада, но и в дальнейшем научиться их воссоздавать.

Текстовый материал должен содержать в себе такие образцы, при помощи которых у обучающихся развиваются навыки структурного анализа типов научного текста, умения фиксировать основную смысловую информацию – с помощью конспектирования, правил сокращения слов, умения формулирования «наводящих» вопросов, составления алгоритма текста, и, в итоге, формировать умение подготовки сообщения на заданную тему.

По своему характеру основой для подготовки сообщения может являться как научно-популярный, так и специальный научный текст (статьи, доклады и т.п.). В любом случае они должны соответствовать целям обучения, т.е. формированию у обучающегося навыков устной монологической речи. При этом следует учитывать, что описательные научные тексты содержат в себе базовый запас лексики. Она включает в себя необходимое содержание и обязательные смысловые единицы.

Так как научный текст является, прежде всего, информативным механизмом, и, кроме того, он выступает ещё и в качестве конкретной

модели языка в речевом материале, то он включает в себя и все необходимые для процесса обучения составляющие. Это:

- образец построения логики и жанровой структуры;
- семантическая и содержательная опора для ведения диалога;
- основа для увеличения языковых и тематических умений и навыков.

Таким образом, воспринимая текстовый материал как составляющую методики обучения устной монологической речи, следует учитывать, что наиболее значимыми являются критерии отбора научного текста с формально-логической точки зрения. Нам представляется, что основными критериями для отбора учебных текстов являются информативность и смысловая делимость текста при наличии в нем единого смыслового содержания. Разумеется, все учебные научные тексты должны соответствовать ещё и содержательной стороне процесса обучения. Основными критериями отбора текстов здесь необходимо считать тематическое соответствие.

Если взять в качестве основы для подготовки текста качественно-семантический критерий, то следует учитывать такие параметры монологической речи как:

- фрагментарность (3-5 предложений) – выступление может быть представлено в виде краткого ответа на вопрос, изложения своих взглядов и суждений, резюме;
- монологическое единство (6-13 предложений) – подробный развернутый монолог, краткий доклад, рассказ о событии, пересказ события;
- выступление (14-20 предложения) – длительный монолог, подробное освещение заданной темы, детальный пересказ;
- доклад (более 20 предложений) – большой, пространственный монолог, изложение объемного текста, позволяющее подробно выделить и рассмотреть уже целый ряд вопросов в деталях.

Таким образом, основой в изучении устной монологической речи становится определенная временная протяженность монолога, выступающего в качестве целостной речевой коммуникации.

По мнению экспертов, существует два главных принципа, которым у обучающихся должно соответствовать развитие навыков монологической речи. Это:

- принцип достаточности для достижения поставленных целей при обучении монологической речи;
- принцип доступности научного текстового материала.

Исходя из этого при отборе учебных текстов для формирования у обучающихся навыков монологической речи необходимо выяв-

лять и учитывать специфику тех, кто изучает иностранные языки. Поэтому главенствующим в данном случае выступает принцип доминирования аутентичности текста, в который входит терминология и синтаксическая структура информативной составляющей предлагаемого материала.

Основная роль научного текста, включающего в себя аутентичную основу, заключается в оказании стимулирующего воздействия по формированию умений и навыков в устной монологической речи у обучающихся иностранному языку на любом курсе. Также это повышает уровень знаний и позволяет более эффективно осваивать монологическую речь, целью которой является эффективное восприятие, осмысливание и фиксация основы содержания с помощью полученных умений извлечения главной информации из научного текста.

Таким образом, основные критерии отбора учебных текстов для обучения устной монологической речи – это информативность учебного научного текста, его аутентичность, познавательность, жанровое и видовое разнообразие и смысловая завершенность. Для эффективного обучения устной монологической речи требуется учет всех этих критериев, однако следует понимать, что только этого недостаточно, необходимы ещё и обширная подготовительная и практическая деятельность в рамках специального комплекса упражнений по формированию навыков устной монологической речи.

Кроме того, следует отметить, что в целях оптимизации процесса обучения монологической речи, в дополнение к основным критериям отбора учебного научного текста следует использовать еще и общие критерии для выбора языкового материала. Это:

- достаточность материала для формирования навыков устной монологической речи;
- доступность материала, т.е. его соответствие уровню профессионального становления обучающегося;
- соответствие тематической составляющей учебных научных текстов плану и специальности обучения.

Текст учебника, воплощая коммуникативную программу автора, обладает обучающим потенциалом для формирования у учащихся коммуникативной компетенции в научно-учебной сфере. Типологизация текстов и выявление их компонентного состава создает условия для построения эффективной и рациональной дидактической системы. При этом тип текста выступает в качестве коммуникативной единицы, на лингвистические параметры которой накладываются определенные прагматические характеристики вследствие соотносительности текста с определенной функциональной сферой использования.

С позиции коммуникативно-функционального подхода в структуре текста выделяются такие речевые образования, как коммуникативные блоки. Эти образования, отражая коммуникативные интенции субъекта и ход его речемыслительной деятельности, находят материальное воплощение в смысловой структуре текста. В частности, коммуникативно-смысловая структура научного текста обусловлена закономерностью коммуникативно-познавательной деятельности ученого, эксплицируя динамику познавательного процесса от возникновения проблемной ситуации, идеи, гипотезы до поиска доказательств, формирования закономерностей и выводов. Предметом речи в учебниках является не объективно новая информация, а информация устоявшаяся, базовая, представляемая в строго систематизированном виде. Поэтому строение текста подчиняется не ходу исследования, отражая эпистемическую ситуацию, как в собственно научной речи, а логике системы, в которую вписывается излагаемая информация. Интересно отметить, что эта система чаще всего имеет не дидактический характер (от простого к сложному, от известного к неизвестному), а предметный, мировоззренческий. Поэтому логика изложения определяется феноменом самого объекта и его местом в научной картине мира.

Тексты учебника отличаются четкой сегментацией на внешне выраженные смысловые фрагменты (параграф, главки, подглавки), отделенные друг от друга заголовками, которые облегчают ученику аналитическую и синтетическую деятельность при восприятии, служа смысловыми вехами. Внешне обозначенных смысловых фрагментов в текстах учебников значительно больше, чем в собственно научных текстах, и они меньше по размеру. В смысловой структуре текста четко выделяются компоненты содержания, соотносимые с конкретным речемыслительным действием (сравнением, классификацией, выводом формулы, подытоживанием и др.), что обеспечивает точность и доступность интерпретации.

Структура научно-учебного текста отражает не процесс познания объекта, а результат этого процесса, знание о существенных признаках объекта, его строении, функции, системных связях. Компоненты текста, несущие информацию о предмете речи, можно назвать содержательно обусловленными. При этом по соотносительности с основной или неосновной коммуникативной интенцией конкретного текста среди них выделяются обязательные и факультативные компоненты. Например, в тексте, характеризующем объект, обязательными компонентами являются: представление объекта, название существенных признаков, характеристика существенных признаков.

Среди факультативных встречаются компоненты, непосредственно связанные с предметом речи (референтные компоненты) – анализ раз-

личных дефиниций, этимология термина, характеристика исключений – и компоненты, не связанные непосредственно с предметом речи (релятивные компоненты): сравнение с другими объектами, классификация объектов.

Кроме знания об объекте структура текста отражает коммуникативную и дидактическую функции учебной литературы. Компоненты, направленные на установление контакта с читателем и организацию процесса усвоения материала, назовем *прагматическими*. Например: практические советы, рекомендации, указание на перспективы изучения, обращение к жизненному опыту учащихся и др. Такие компоненты, как анализ примеров, обобщение, подытоживание являются универсальными, они не обусловлены логикой содержания и широко распространены в текстах любого типа.

Виды компонентов научно-учебных текстов, выявленные на основе анализа школьных учебников, представлены в схеме.

В прагматических компонентах находят отражение прагматические установки автора. Типы прагматических установок научного текста описаны Е. М. Крижановской (1998):

- 1) прогностическая;
- 2) делимитативная;
- 3) компенсирующая;
- 4) амплификативная;
- 5) экзеплификативная;
- 6) текстообразующая;
- 7) оценочная;
- 8) «авторитетное мнение»;
- 9) «обращение к невербальным средствам воздействия».

Все эти типы в той или иной степени присущи научно-учебному тексту. Однако под воздействием дидактических факторов они получают своеобразное воплощение в текстах учебников. Это проявляется в приоритетности установок – компенсирующей, экзеплификативной и прогностической, – которые непосредственно связаны с процессом усвоения информации, способствуя доступности изложения, прочности запоминания и включению в имеющийся у учеников фонд знаний.

Установки «оценочная» и «авторитетное мнение», характерные для собственно научного текста, не находят широкого воплощения в текстах учебников. Кроме того, в учебниках реализуются и специфические прагмаустановки:

– предписывающая (организация познавательной, практической, мнемонической деятельности учащихся),

- пропедевтическая (предупреждение возможных ошибочных действий со стороны учащихся),
- мотивирующая (формирование познавательной потребности и интереса к изучению материала).

Литература

1. Бабайлова, А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А.Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – С.130.
2. Бабенко, Л. Г. Филологический анализ текста / Л.Г. Бабенко. – М., 2004. – 464 с.
3. Габидуллина, А.Р. Учебно-педагогический дискурс / А.Р. Габидуллина. – Горловка: ГПШИИЯ, 2009. – С.160.
4. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – С. 240.
5. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных. – М., 2001. – 270 с.
6. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О.А. Леонтович. – М., 2007. – 368 с.
7. Леута, О. Н. Ю. М. Лотман о трех функциях текста / О.Н. Леута // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 165–173.
8. Проскурякова, И. Г. Лексикологические основы интерпретации учебного текста: автореф. дис. на соис. учен. степени д-ра филол. Наук / И.Г. Проскурякова. – СПб., 1994.

ГЛАВА II

МЕТОДИКА РАБОТЫ С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

2.1. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе работы с текстом

Обучение предметам нефилологического цикла в современной школе осуществляется в условиях значительных изменений во всей системе образования. В Законе «Об образовании» обозначена главная направленность ФГОС – это повышение качества образования. Решение этой проблемы тесно связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, безусловно, переосмыслением цели и результата образования. «Если раньше традиционно перед школой ставилась задача дать ученику определенную сумму знаний, умений и навыков, то в настоящее время цель образования – развитие функционально грамотной личности, способной осваивать потоки новой информации и новые виды деятельности, умеющей учиться, общаться, решать возникающие проблемы и, как следствие, быть успешной. Поэтому отличие новых стандартов заключается именно в том, что целью школьного обучения является не предметный, а личностный результат.

Решению этой задачи способствует формирование у учащихся универсальных учебных действий, то есть, развивать ключевые компетенции. Причём одной из ведущих является коммуникативная компетенция учащихся. В состав коммуникативной компетенции входят знание личностных особенностей людей, их понимание, умение правильно воспринимать и оценивать людей, предсказывать их поведение, оказывать на них влияние и многое другое, от чего может зависеть успешность общения и взаимодействия человека с людьми.

Очевидно, что для реализации коммуникативной компетенции недостаточно психологических знаний (личностных особенностей людей и т.п.). Поскольку коммуникативная деятельность неотделима от деятельности речевой, а речь неотделима от языка, то в основе коммуникативной компетенции будет лежать и языковая компетенция (знание сведений о языке как системе знаков и умение пользоваться всеми

средствами языка), и речевая компетенция (знание способов формирования и формулирования мыслей и умение пользоваться этими способами в процессе передачи и восприятия речи).

В современной психолингвистике рассматриваемое понятие включает в себя и другие компетенции. В работе К.Ф. Седова говорится, что коммуникативная компетенция – это «умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» [Седов].

Учёт норм социального взаимодействия, присущих конкретному этносу, без которых невозможно эффективное общение, обращает нас к необходимости включения культуроведческой компетенции в структуру коммуникативной.

Итак, для коммуникативной компетенции важны знания о национальной культуре данного этноса, в том числе о его речевой культуре и речевой этикете, умение учитывать национальную специфику в процессе общения.

Таким образом, коммуникативная компетенция – это знания и умения, необходимые для понимания чужих и создания собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Коммуникативная компетенция предполагает владение всеми видами речевой деятельности, умение переключаться в процессе общения с одного кода/стиля на другой в зависимости от условий общения, обеспечивает базовое владение современным русским литературным языком, на фоне которого целенаправленно формируются специальные знания и умения, составляющие профессиональную компетенцию личности.

Самая высшая степень проявления коммуникативной компетентности заключается в готовности личности использовать сформированные у неё знания, умения, способы деятельности для организации информационной среды с целью разрешения проблемных ситуаций, в которых эта личность заинтересована.

Для этого, по мнению исследователей, должны быть выражены:

- 1) определённые качества, черты гуманистической направленности;
- 2) коммуникативные знания, умения и коммуникативная техника (когнитивная, аффективная, регулятивная);
- 3) готовность к реализации коммуникативных знаний, умений и навыков в сфере профессиональной деятельности и желание осуществлять эту готовность.

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Роль владения своей речью

трудно переоценить. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к порождению множества разнообразных высказываний, как в устной, так и в письменной форме. Обучение школьников устному и письменному речевому общению (коммуникативной компетентности) приобретает особую значимость в современной ситуации развития общества.

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях как коммуникативность (Г.М. Андреева, А.Б. Добрович, Н.В. Кузьмина, А. Джекобе). Для того, чтобы овладеть коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную Г.М. Андреевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению. Исследователь выделяет следующие виды умений:

1. Межличностной коммуникации;
2. Межличностного взаимодействия;
3. Межличностного восприятия.

Самая существенная особенность современного образовательного процесса – усиление внимания к речевому развитию, к формированию коммуникативной компетентности школьников.

При усилении внимания к коммуникативной компетенции меняется представление о цели языкового образования, которая формулируется как речевое развитие личности. При этом путь к цели «есть само практическое пользование языком» [Пассов], то есть речевое развитие становится и целью, и средством обучения.

Формирование коммуникативной компетенции на уроках нефилологического цикла посредством работы с текстом не только помогает подготовиться к успешной сдаче государственной аттестации, но и способствует разностороннему развитию языковой личности ученика. Характеристиками такой личности становятся коммуникабельность, способность к сотрудничеству и социальному речевому взаимодействию, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных сферах применения языка.

В процессе обучения чтению и слушанию учебных текстов учитель формирует:

– усвоение содержания текста и умение зафиксировать информацию, представленную в нем, в виде плана, тезисов, конспекта, резюме, полного или сжатого пересказа (устного или письменного);

- определение основной мысли текста, особенностей;
- различать главную и сопутствующую информацию, известную и неизвестную; иллюстрирующую и аргументирующую; явную и неявную;
- умение прогнозировать содержание текста по заголовку, эпиграфу, по данному началу; предвосхищать возможное развитие основной мысли, сюжета (если он есть);
- навык комментирования и оценивания информации текста;
- понимание языковых особенностей текста, функционирования в нем единиц языка;
- навык самостоятельного добывания знаний, недостающих для полного понимания данного текста (работа со словарно-справочной литературой, другими источниками);
- умение использовать информацию текста в других видах деятельности (например, при написании конспекта, при подготовке сообщений, диалогов, дискуссий, диспутов и пр.).

Текстоцентрический подход к обучению дисциплинам нефилологического цикла позволяет достичь одну из главных целей современного образования – формирования основных компетентностей учащихся:

- а) социальной (в ходе обсуждения новой информации учащиеся включаются в активный диалог, занимая ту или иную позицию);
- б) поликультурной (целенаправленный подбор текстов способствует приобщению учащихся к лучшим образцам духовной культуры);
- в) информационной (текст может отсылать к другим источникам информации для расширения знаний);
- г) коммуникативной (могут быть использованы различные формы работы по развитию речи);
- д) продуктивной творческой деятельности (текст всегда дает возможность творческого осмысления, продолжения) [5; 37].

Но прежде, чем говорить об этом подходе, необходимо понять, что такое текст. В настоящее время нет единой точки зрения на этот вопрос: одни исследователи считают его единицей языка, высшим уровнем языковой системы, стоящим над предложением, а другие рассматривают текст как сугубо речевое явление, так как порождается он в процессе коммуникации и является продуктом речевой деятельности.

В связи с этим одно направление в исследовании текста основано на познании грамматической природы текста, описании его грамматических признаков, так как текст в данном случае характеризуется как явление, которое занимает высшую ступень в системе языковых единиц.

Другое направление в исследовании текста связано с отнесением его к явлениям речевого характера, и поэтому при описании текста делается упор на такие признаки, которые раскрывают его коммуникативные возможности. Это различие исходных позиций в исследованиях текста находит отражение в определениях текста, которые содержатся в лингвистической и методической литературе.

Сравним некоторые из этих определений. Вот как определяет текст И.Р. Гальперин: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [4; 19].

Текст, по мнению Г. В. Колшанского, это связь по меньшей мере двух высказываний, в которых может завершаться минимальный акт общения – передача информации или обмен мыслями между партнерами.

«Текст – это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное» [5; 12], – такова точка зрения Н. Д. Зарубиной.

Л. М. Лосева выделяет следующие признаки текста: «1) текст – это сообщение (то, что сообщается) в письменной форме; текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью; тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка) [14; 20].

На основе приведенных признаков текст можно определить, как сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью и определенным отношением автора к сообщаемому».

Вычленив признаки текста, О.И. Москальская специально подчеркивает следующие положения: «Основной единицей речи, выражающей законченное высказывание, является не предложение, а текст, предложение-высказывание есть лишь частный случай, особая разновидность текста. Текст является высшей единицей синтаксического уровня» [15; 25]. И далее: «В основе конкретных речевых произведений – текстов лежат общие принципы построения текстов; они относятся не к области речи, а к системе языка или к языковой компетенции. Следовательно, текст надо считать не только единицей речи, но и единицей языка» [15; 36].

Анализ приведенных определений показывает, что все исследователи стремятся, во-первых, определить место текста в системе языка или речи, во-вторых, вычленив собственно текстовые категории, присутствующие только этой единице. При всех различиях этих определений в них, совершенно очевидно, есть много общего. Прежде всего текст рассматривается как речетворческое произведение, как продукт речи, как основная единица речи. Следовательно, для всех исследователей является бесспорным положение о том, что продуцирование текстов и их осмысление происходит в процессе коммуникации или для достижения целей общения. Далее, все сходятся во мнении, что текст, как правило, реализуется в письменной форме, что текст – это законченное, завершённое произведение и, наконец, что текст имеет собственную внутреннюю структуру, определенное строение, обладает средствами связности его частей, которые не позволяют ему «рассыпаться» на отдельные предельные.

Казалось бы, существенных различий в подходах к осознанию природы текста у ученых нет. Однако это впечатление обманчиво. Различия касаются прежде всего решения вопроса о том, к какой системе относится текст: к системе языка или речи. Ни у кого не вызывает сомнения то, что это явление речевого характера: текст создается для реализации целей общения и всегда связан с актом коммуникации. И именно это обстоятельство является основным показателем для многих исследователей в решении вопроса о том, в какую систему входит текст. Очевидная соотнесенность текста с актом коммуникации, его речетворческий характер, функциональная направленность текстовой деятельности, казалось бы, убеждают в том, что текст – прежде всего явление речевое и только речевое.

Однако многие исследователи (И. Р. Гальперин, О. И. Москальская, Е. И. Шендельс и др.) придерживаются другой точки зрения. По их мнению, текст – это моделируемая единица языка, микросистема, функционирующая «в обществе в качестве основной языковой единицы», обладающей смысловой коммуникативной законченностью в общении, «исходная примарная величина» [6; 39].

Такое понимание текста подтверждается возможностью типизации «реального многообразия текстовых форм и структур общественной речи», описанием подобных типизированных контекстов, основных коммуникативных типов речи (регистров речи), типов информации, содержащейся в текстах и т. п.

Все единицы языка, попадая в текст, вносят свой вклад в процесс коммуникации. Но, безусловно, основным элементом текста является предложение (высказывание, фраза, текстама). Предложение в тексте

осознается и воспринимается не само по себе, а «в отношении своих связей с другими предложениями, как часть целого, как компонент, «клеточка» текста». Это минимальная коммуникативная единица текста, по выражению Г. В. Колшанского, «нижнее звено текста» [9; 42].

Предложения и группы предложений – это основные коммуникативные элементы (единицы) текста, образующие цепочку коммуникативных единиц. Именно они, прежде всего, позволяют передать определенное содержание с помощью информации, заключенной в тексте, выразить тот или иной смысл с помощью предложений-высказываний и сверхфразовых единств, в которых заключены мысль или сообщение.

Все остальные системные единицы языка выполняют текстообразующую функцию, принимают участие в его оформлении не столько как коммуникативные единицы, сколько как строевые элементы. Как правило, они выступают в роли средств межфразовой связи. Смысловая связь между предложениями в тексте обеспечивается соответствующими лексико-грамматическими средствами. Чаще всего предложения в тексте связаны цепной или параллельной связью. Цепная связь реализуется посредством повторения в том или ином виде какого-либо члена предыдущего предложения, развертывания части его структуры в последующем предложении. Повтор в данном случае выражает структурную соотнесенность предложений, их теснейшую связь.

Связь между группами предложений, между частями текста осуществляется дистантно, т. е. через наиболее информативные, коммуникативно значимые части текста. Таким образом, дистантная связь играет существенную роль в композиционном оформлении текста, в обозначении его частей, служащих наиболее оптимальному выражению содержания или его восприятию.

Каждый из названных видов связи реализуется с помощью соответствующих средств языка. Так, для соединения частей текста, групп предложений используются союзы, частицы, вводные слова, вопросительные предложения и др.

Таким образом, текст обладает определенной структурой, выражающейся во взаимосвязи отдельных предложений и частей текста. Всякий текст имеет соответствующее композиционное оформление.

Существуют определенные устойчивые формы выражения начала мысли, перехода от одной мысли к другой, завершения темы (микротемы) высказывания. Все они более или менее подробно описаны в соответствующей лингвистической и методической литературе.

Композиционное оформление текста помогает более оптимально раскрыть его содержание и смысл, которые, как правило, обозначены (или могут быть обозначены) в названии (заголовке) текста.

Таким образом, чтобы создать правильный, соответствующий целям и условиям коммуникации текст, нужно стремиться к тому, чтобы были соблюдены следующие условия: «...соответствие содержания текста его названию (заголовку), завершенность по отношению к названию (заголовку), литературная обработанность, характерная для данного функционального стиля, наличие сверхфразовых единств, объединенных разными... типами связи, наличие целенаправленности и прагматической установки» [6; 63].

В литературе выделены и описаны следующие текстовые категории: информативность, завершенность, цельность, связность, ретроспекция, проспекция, пресуппозиция, последовательность.

Категория информативности присуща только тексту и является важнейшей в ряду других текстовых категорий. Как известно, она выражается в жанрах повествования, рассуждения, описания. Содержанием любого законченного текста является информация, т. е. «соотношение смыслов и сообщений, дающее новый аспект явлений, факта, события. Это соотношение подвержено изменению по мере продвижения текста».

Адекватное понимание текста обеспечивается пресуппозицией. Это особая текстовая категория, ситуативный фон, обеспечивающий восприятие и понимание текста, раскрывающий связи между высказываниями и основывающийся на определенных предположениях семантики слов, словосочетаний и предложений, входящих в текст.

Текст передает определенную последовательность фактов, которые развертываются во времени и пространстве по особым правилам в зависимости от содержания и типов текста.

В связи с этим в процессе создания и осмысления текста реализуются такие текстовые категории, как ретроспекция (элементы, обеспечивающие возвращение читателя или слушателя к изложенным ранее фактам, событиям, оценкам) и проспекция (элементы, обеспечивающие перспективу высказывания). Эти категории обеспечивают осмысление уже воспринятой (или изложенной) информации, позволяют наметить перспективу процесса создания или восприятия текста.

Важнейшими текстовыми категориями являются связность и цельность (целостность) – понятия, которые всеми осознаются и в то же время не вполне однозначно определяются в научных исследованиях.

Очевидно, что все коммуникативные элементы текста (предложения, группы предложений, коммуникативные блоки) должны быть

связаны, сцеплены между собой. В каждом тексте, как правило, обнаруживаются, поддаются наблюдению и описанию формальные, внешние связи между отдельными частями текста.

«Это особые виды связи, обеспечивающие логическую последовательность (темпоральную и/или пространственную), взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.». Сцепление обеспечивает линейную связь частей текста с помощью языковых единиц различного уровня (местоимения и местоименные слова, употребление времен и т. п.), что соотносится в какой-то степени с категорией последовательности, которая выражается в способах сочетания предложений в тексте: «употребление местоимений третьего лица, притяжательных, указательных местоимений, местоименных наречий, сочинительных союзов, а также прочих указателей на левый (реже – правый) контекст».

Тексту, кроме того, присущи внутренние смысловые отношения между его частями, содержательная, формальная и коммуникативная целостность, что позволяет обеспечить смысловую связь между частями текста, подготовиться к последующей информации, надежно идти по пути познания текста, укрепить «текстовую память», возвратить адресата к предыдущему, напомнить ему о сказанном, «обращаясь к его знанию мира».

Смысловая целостность текста проявляется в единстве темы, которую называют смысловым ядром текста. Таким образом, во всяком тексте содержится не только сумма высказываний, но и «перспектива развития мысли».

Целостность текста осуществляется с помощью таких средств, как лицо, время, наклонение, модели и типы предложений по целеустановке высказывания, синтаксический параллелизм, порядок слов, эллипс. Регулярная повторяемость ключевых слов, тождество референции (соотнесенность данных слов с одним и тем же предметом действительности – референтом), ситуативные связи – все это обеспечивает единство темы текста на основе топикальных (изотопных, номинативных, логико-фактологических) цепочек, обеспечивающих как кодирование, так и декодирование текста.

Целостность текста позволяет наиболее адекватно выразить «коммуникативные действия, поступок человека, имеющий смысл» [6; 28].

Очевидно, что связность и цельность (целостность) – понятия неравнозначные. «Связность обычно является условием цельности, но цельность не может полностью определяться через связность. С другой стороны, связный текст не всегда обладает характеристикой цельности» [6; 30].

К категориям связности и цельности текста тесно прилегают категории интеграции и завершенности. Категория интеграции спаивает, объединяет части текста в целях достижения его целостности. Интеграция объединяет текст не линейно, а по вертикали, обеспечивая причинно-следственные связи между его частями, отбирая те из них, которые наиболее существенны для передачи концептуальной позиции автора текста.

«Завершенная целостность высказывания, – пишет М. М. Бахтин, – определяется: 1) предметно-смысловой исчерпанностью; 2) речевым замыслом и речевой волей говорящего; 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения» [1; 53].

Результат интегрирования реализуется в категории завершенности, которая непосредственно соотносится с названием текста. Ведущее свойство названия – «ограничивать текст и наделять его завершенностью. Оно не только является сигналом, направляющим внимание читателя на проспективное изложение мысли, но и ставит рамки такому изложению» [6; 70]. Название – представленная в сжатом виде содержательно-концептуальная информация, которая в процессе развертывания текста распрямляется, линейно организуется, интегрируется и завершается в концовке текста.

Как видно из сказанного, все категории текста, все его специфические признаки объединяются одним общим назначением – реализовать коммуникативное намерение автора текста или декодировать это намерение в процессе речевой деятельности.

Очевидно, что при этом категории информативности, ретроспекции, проспекции, цельности реализуются в первую очередь в процессе передачи содержательной стороны высказывания. Категории связности и завершенности проявляются в процессе структурирования текста, в процессе создания его композиционной формы, в ходе сцепления всех его частей и элементов. Через содержание конкретных предложений, осознание взаимоотношений между частями текста постигается «глобальный смысл текста», мысль, заключенная в предложении.

Текстовый смысл достигается путем интеграции значений, содержащихся в двух смежных предложениях, и далее – в последующих предложениях, до осознания замысла автора, его коммуникативного намерения. Понять текст, осмыслить его – значит ответить на вопрос, зачем, почему, с какой целью он создан, для чего автор предпринял попытку его создания, а не просто освоить его содержание. Следовательно, всякий текст обладает модальностью, которую можно определить как отношение говорящего к действительности. Модальность

«присуща языку в действии, т.е. речи, поэтому является самой сущностью коммуникативного процесса».

Итак, анализ соответствующей лингвистической литературы показал, что текст – это основная единица языка и речи, так как именно текст способен выразить законченное высказывание, передать коммуникативное намерение человека, участвующего в речевом общении. Кроме того, в основе построения и реализации определенных речевых произведений лежат общие принципы, общие закономерности. Текст обладает собственной внутренней структурой, собственными категориями, что позволяет признать его моделируемой, воспроизводимой единицей языка.

С помощью текстов осуществляется речевая коммуникация, и, следовательно, у человека должно быть сформировано умение создавать и воспринимать тексты в процессе речевой коммуникации. Тексты создаются и воспринимаются в процессе общения людей, в процессе деятельности. Следовательно, необходимо рассмотреть вопрос о характере этой деятельности.

Порождение и восприятие текстов – это виды речевой деятельности, суть которой в коммуникативно-познавательном характере ее осуществления. Другими словами, речевая деятельность – это, прежде всего, деятельность текстовая, в процессе которой создаются и интерпретируются целостные коммуникативно-познавательные единицы (тексты). Текстовая деятельность всегда непосредственно связана с какой-либо другой деятельностью человека – интеллектуальной или практической – она является средством осуществления этой другой деятельности и, собственно говоря, существует только потому, что «обслуживает» социальные потребности человека. Как пишет А. А. Леонтьев, «с одной речью человеку делать нечего: она не самоцель, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в различных видах деятельности» [11; 52].

Понятие речевой деятельности прочно вошло в содержание исследований лингвистического и методического характера. Думается, это связано с тем, что в нем обнаруживается деятельностный подход к изучению языка и речи как в лингвистических, так и в методических исследованиях. Деятельностный подход к изучению языка в лингвистике и обучению языку в школе позволяет по-новому осознать цели описания и изучения языковых единиц. В языкознании в связи с этим сложилось, как уже говорилось, новое направление, получившее название коммуникативной лингвистики, суть которой – описание языковых единиц, раскрытие их значений в условиях текста, который реализует их наиболее полно и «дает статус существования подлинного значения языковой единицы» [6; 90].

Существенное изменение происходит в методике развития речи учащихся, так как основной целью этой работы признается обучение школьников создавать и интерпретировать тексты как коммуникативно-познавательные структуры.

Такой подход к решению важнейшей методической задачи имеет огромное социальное значение и получает убедительную мотивировку. Текстовая деятельность органически вливается в социальную коммуникацию, становится частью общественного опыта и сознания, внедряется «в механизмы регуляции общественной деятельности и поведения».

Все это означает, что «характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, может решительным образом сказаться как на его собственной деятельности, так и на деятельности тех, с кем (на основе, в частности, и этой стороны практического опыта) будет в дальнейшем общаться человек».

Этот важный вывод убеждает в том, что текст должен стать основной единицей обучения языку и речи.

Научение школьников целенаправленной, адекватной условиям коммуникации текстовой деятельности имеет огромное социальное значение, так как способствует развитию коммуникативно-познавательных возможностей обучаемых.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // В кн.: Эстетика словесного творчества. – М., –1979.
2. Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторий и внеаудиторной работы. – М., 1988.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5/ Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
5. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. – М., 1981.
6. Ипполитова Н. А., Князева О.КХ, Савова М. Р. Русский язык и культура речи: курс лекций / под ред. Н.А. Ипполитовой. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007.
7. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов пед. вузов. – М.: Флинта, Наука, 1998.
8. Кле М. Психология подростка. – М.: Педагогика, 1991.
9. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. –М., 1984.
10. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1975.

11. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // В кн.: Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979.
12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность.– М., 1969.
13. Лосева Л. М. Как строится текст. – М., 1980.
14. Москальская О. И. Грамматика текста. – М., 1981..
15. Москальская О. И. Текст – два понимания и два подхода // кн.: Русский язык. Функционирование грамматических категорий. Текст и контекст.– М., 1984.

2.2. Система работы с учебными текстами на уроках нефилологического цикла

Итоговая аттестация в 9-м классе является важнейшим этапом в подготовке учащихся к единому государственному экзамену в 11-м классе. Сегодня обучение отличается повышенным вниманием учителей дисциплин нефилологического цикла к речевой подготовке школьников. Трудно переоценить значение речи в жизни человека и общества как средства передачи знаний и опыта, как средства духовного развития, воспитания, образования и как средства установления межличностного и группового контакта, воздействия и влияния друг на друга. Процесс овладения связной письменной речью достаточно сложен и требует от ученика комплекса речевых умений и навыков.

Для того чтобы речь была точной, необходимо, во-первых, знать предмет речи, во-вторых, достаточно хорошо ориентироваться в языковой системе и, в-третьих, иметь такие речевые навыки, которые помогли бы соотнести знание предмета со знанием языковой системы в конкретном речевом акте. Лаконичность (краткость) речи предполагает чёткое изложение мысли и выражается в умении передать её наименьшим количеством слов, а нарушение логичности ведёт к многословию.

Учащиеся должны понимать, что текст – это законченная последовательность предложений, связанная по смыслу в рамках общего замысла автора, что текст должен обладать членимостью, смысловой цельностью и структурной связностью.

Система работы с учебными текстами на уроках нефилологического цикла может быть построена с помощью педагогических технологий, которые стали частью образовательного пространства школы и помогают учителю повысить мотивацию учащихся к работе, разнообразить формы обучения и, главное, развить у школьников необходимые компетенции.

В отечественной педагогике понятие «технология» широко начинает использоваться с 80-х годов прошлого века. Значительный вклад в разработку этого вопроса внесли ученые – П.Я. Гальперин, Н.Ф. Галызина, Л.Н. Ланда, Ю.К. Бабанский, П.М. Эрдниев, В.П. Беспалько, М.В. Кларин и др.

Первоначально понятие «педагогическая технология» рассматривалось только применительно к процессу обучения, а сама технология понималась как обучение при помощи технических средств, однако впоследствии оно приобрело более широкое значение, представляя собой последовательную систему действий педагога, связанную с решением не только задач обучения, но и задач воспитания.

Сегодня технология прочно вошла в педагогическую науку и практику. Научная литература предлагает целый ряд определений данного понятия.

В.А. Сластенин определяет педагогическую технологию как «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [4; 12].

С точки зрения Н.Г. Захарова, педагогическая технология – это «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [2; 67].

В.М. Монахов рассматривает понятие «педагогическая технология» как продуманную во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [1; 43].

В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «педагогическая технология» трактуется как система поэтапно-последовательных действий учителя и учащегося (учащихся), построенная в единстве всех компонентов педагогического процесса и условий его осуществления [3; 395].

Из данных определений следует, что технология в максимальной степени связана с учебным процессом – с деятельностью учителя и ученика, с методами, приемами и формами. Вследствие этого структура педагогической технологии включает следующие элементы:

1. Концептуальную основу (главный замысел, руководящую идею);
2. Содержательную часть обучения (цели – общие и частные, содержание учебного материала);

3. Процессуальную часть – технологический процесс (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности школьников, методы и формы работы учителя, деятельность учителя, направленная на управление процессом усвоения материала, диагностирование учебного процесса).

Понятие «педагогическая технология» в образовательной практике употребляется на трех иерархически соподчиненных уровнях: общепедагогическом (общедидактический), частнометодическом (предметном) и локальном (модульном).

Общепедагогический (общедидактический) уровень – это уровень, который дает характеристику целостному образовательному процессу в том или ином регионе, учебном заведении, на определенной ступени обучения.

Частнометодический (предметный) уровень применяется в значении «частная методика», т.е. как комплекс методов и средств для реализации определенного содержания обучения или воспитания в рамках одного учебного предмета, класса, учителя (методика обучения тем или иным дисциплинам, методика компенсирующего обучения, методика работы учителя, воспитателя);

Локальный (модульный) уровень – это уровень, который представляет собой технологию отдельных сторон учебно-воспитательного процесса, решение частных дидактических и воспитательных задач.

В рамках данного исследования был рассмотрен предметный уровень педагогической технологии, т.е. представлена совокупность методов и приемов для реализации содержания обучения в рамках предмета «Русский язык».

В настоящее время существует достаточно большое количество педагогических технологий, способствующих повышению качества обучения русскому языку в школе:

- информационно-коммуникационная технология;
- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология развивающего обучения;
- здоровьесберегающие технологии;
- технология проблемного обучения;
- игровые технологии;
- модульная технология;
- технология мастерских;
- кейс-технология;
- технология интегрированного обучения;
- технология педагогического сотрудничества;

- технологии уровневой дифференциации;
- групповые технологии и др.

Следует отметить, что применение современных педагогических технологий в образовательном процессе позволяет словеснику уйти от шаблонных форм построения уроков русского языка, содействует повышению интереса учащихся к учебной деятельности, предусматривает использование разных форм подачи и усвоения программного материала.

Одним из ведущих в процессе обучения русскому языку является принцип текстоцентризма. Это связано с тем, что текст выступает не только как средство изучения языковых понятий, но и создает необходимые условия для формирования и развития коммуникативно-речевых умений, умений оперирования языковыми единицами.

Текстоцентриский принцип представляет текст как продукт речевой деятельности. Исходя из этого, с одной стороны, текст рассматривается как структурно-семантическое целое, описываются семантические и грамматические особенности текста. С другой стороны, текст является уникальным речевым произведением, который отмечен набором определенных текстовых категорий и свойств.

Текст как материал изучения языковых явлений в рамках той или иной педагогической технологии позволяет усвоить и расширить знания учеников по лексикологии, грамматике, стилистике, орфографии и пунктуации, одновременно обеспечивает целостность процесса обучения. Данный принцип способствует формированию основных компетенций обучающихся. Так, в процессе обсуждения новой информации, представленной в тексте, ученики включаются в активный диалог, занимая ту или иную позицию, что способствует формированию *социальной компетенции*. Аналитико-синтетическая работа с текстом способствует приобщению учащихся к лучшим образцам духовной культуры, что содействует развитию их *поликультурной компетенции*. Текст отсылает обучающихся к другим источникам информации, что дает возможность расширить знания, сформировать *информационную компетентность*. На основе текста можно провести разные виды работы по развитию устной или письменной монологической и диалогической речи школьников, что предусматривает развитие *коммуникативных компетенций*. Наконец, работа с текстом создает условия для реализации творческого осмысления анализируемой информации и *продуктивной творческой деятельности* учеников.

Как показывает практика, наиболее оптимальными технологиями, обеспечивающими реализацию принципа обучения русскому языку на текстовой основе являются:

- технология развития критического мышления;
- проектная технология;
- технология проблемного обучения;
- кейс-технология;
- технология интегрированного обучения.

Рассмотрим их содержание.

Технология развития критического мышления. Под критическим мышлением понимается особый тип мышления, который позволяет ставить под сомнение поступающую информацию, не принимать ничего на веру без доказательств, но при этом быть открытым к новым идеям. Критическое мышление применяется для анализа явлений и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет давать обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно использовать полученные результаты к ситуациям и проблемам.

Технология развития критического мышления основывается на творческом сотрудничестве ученика и учителя, на развитии у школьников аналитического подхода к любому материалу. Она предназначена не на запоминание материала, а на формулировку проблемы и поиск ее решения. Согласно данной технологии, развитие критического мышления предполагает поэтапность:

- этап вызова;
- этап осмысления;
- этап рефлексии.

На этапе вызова из памяти «вызываются», актуализируются имеющиеся знания и представления об изучаемом явлении, формируется личный интерес, определяются цели рассмотрения той или иной темы.

На этапе осмысления (или реализации смысла), как правило, ученик вступает в контакт с новой информацией с целью ознакомления и ее систематизации. Ученик получает возможность задуматься о специфике изучаемого явления, учится формулировать вопросы по мере соотнесения старой и новой информации. Это позволяет школьникам сформировать собственную позицию по тому или иному вопросу. Необходимо отметить, что на этом этапе с помощью ряда приемов целесообразно самостоятельно отслеживать процесс понимания материала.

Этап размышления (рефлексии) характеризуется тем, что учащиеся закрепляют новые знания и активно перестраивают собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия.

Каждый из представленных этапов реализует определенные функции, которые представлены в таблице 3.

Функции этапов технологии развития критического мышления

Этап вызова	Этап осмысления содержания	Этап рефлексии
<p>1. Мотивационная функция способствует побуждению к работе с новой информацией, возникновению интереса к теме.</p> <p>2. Информационная функция направлена на извлечение «на поверхность» имеющихся знаний по теме.</p> <p>2. Коммуникативная функция предусматривает информационный обмен между участниками общения, бесконфликтное общение.</p>	<p>1. Информационная функция предполагает извлечение новой информации по теме.</p> <p>2. Систематизационная функция содействует классификации и систематизации полученной информации по категориям знания.</p>	<p>1. Коммуникативная функция направлена на обмен мнениями о новой информации.</p> <p>2. Информационная функция нацелена на получение нового знания.</p> <p>3. Мотивационная функция определяет побуждение к дальнейшему расширению информационного поля.</p> <p>4. Оценочная функция предусматривает соотнесение новой информации и имеющихся знаний, выработку собственного мнения, оценки процесса.</p>

В ходе поэтапной работы в рамках обозначенной технологии школьники овладевают различными способами объединения и систематизации полученной информации, учатся вырабатывать собственную позицию на основе осмысления разного опыта, идей и представлений, строят умозаключения и логические цепи доказательств, выражают свои мысли ясно, уверенно и корректно по отношению к окружающим.

Одними из самых распространенных и востребованных приемов технологии развития критического мышления, приемлемых в работе с текстами, следует признать приемы инсерт и кластеры. Текстовая работа с использованием приема инсерт и кластера ориентирована на формирование информационно-аналитических умений обучающихся и включает в себя следующие аспекты: восприятие и понимание учебно-

научного текста школьниками, обработка и извлечение информации из текста, работу с различными видами учебно-научного текста в следующей последовательности: текст-определение, текст-правило, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение. Рассмотрим содержание приемов инсерт и кластер.

В дословном переводе инсерт с английского языка означает следующее: интерактивная система записи для эффективного чтения и мышления. Прием инсерт, как правило, используется на втором этапе технологии развития критического мышления – стадии осмысления.

Он осуществляется в несколько этапов.

1 этап: ознакомление учащихся с системой маркировки текста с целью группировки заключенной в нем информации следующим образом:

«v» – владел информацией, но забыл;

«+» – никогда бы не подумал, что так может быть! (совершенно новая для обучающегося информация);

«-» – информация, не совпадающая с моими представлениями;

«?» – узнал мало информации по этому вопросу, хотелось бы больше узнать.

2 этап: обозначение соответствующими знаками на полях отдельных абзацев и предложений во время чтения текста.

3 этап: систематизация и обобщение информации учениками, расположение ее в соответствии со своими пометками в таблицу.

4 этап: последовательное обсуждение каждой графы таблицы.

Проектная технология. Проектная технология – это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности под руководством учителя с целью достижения поставленной задачи – решения *проблемы*, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоторого конечного продукта – проекта. Суть проектной технологии заключается в том, что ученик самостоятельно активно участвует в получении знаний. Основное предназначение проектной технологии в том, что она учит анализировать конкретную проблему или задачу, имеющую место быть на определенном этапе развития общества. Овладевая культурой проектирования, школьник приучается творчески мыслить, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач.

Особенности данной технологии заключаются в следующем:

1. Характеризуется высоким уровнем коммуникативности учеников.

2. Предполагает выражение учащимся собственной позиции по тому или иному вопросу, активное включение их в реальную деятельность.

3. Представляет собой особую форму организации самостоятельной познавательной деятельности школьников в процессе обучения русскому языку, что позволяет расширить представления о тех или иных языковых явлениях.

4. Основывается на циклической организации учебного процесса, т.е. предусматривает повторяемость действий учителя и школьника от постановки цели к поиску средств и оценке результата.

5. Несёт в себе все элементы творческого отношения к реальности.

Исходя из этого, элементы или собственно саму технологию проекта следует применять в конце изучения темы или раздела, как один из видов повторительно-обобщающего урока.

Проектная технология включает следующие этапы: организационно-подготовительный, поисковый, итоговый, рефлексивный.

Работа с текстом на основе проектной технологии реализуется в следующих направлениях:

- поиск,
- обработка и извлечение необходимой информации из текста,
- дифференциация текста (выделение признаков и языковых особенностей).

Технология проблемного обучения. Технология проблемного обучения определяется как особый тип организации учебной работы обучающихся, заключающейся в постановке перед классом проблемы и ее разрешении при непосредственном участии учителя или самостоятельном исследовании учеников. Современная технология проблемного обучения имеет широкий спектр возможностей в плане активизации образовательного процесса. Ее использование создает условия для развития мышления и творческих способностей учеников посредством разработки гипотез, определения и обсуждения способов проверки ее истинности, аргументаций, наблюдений, анализа результатов, рассуждений и доказательств.

По степени познавательной самостоятельности учеников проблемное обучение осуществляется в трех основных формах: проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность. В наименьшей степени познавательная самостоятельность обучающихся имеет место в рамках проблемного изложения: сообщение нового материала организуется самим учителем. Поставив проблему, учитель раскрывает способ ее решения, демонстрирует учащимся ход научного размышления, заставляет их следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их как бы соучастниками научного поиска. В условиях частично-поисковой дея-

тельности работа в основном направляется учителем при помощи специальных вопросов, побуждающих обучающихся к самостоятельному рассуждению, активному поиску ответа на отдельные вопросы изучаемого явления. Исследовательская деятельность учеников характеризуется собственной познавательной потребностью обучающихся, самоконтролем и представляет собой высшее проявление их самостоятельности.

Следует отметить, что проблемная ситуация на уроках имеет обучающую ценность только тогда, когда предлагаемое ученику задание соответствует его интеллектуальным и возрастным возможностям, способствует появлению у обучающихся желания выйти из этой ситуации, снять возникающее противоречие. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, задания практического характера и т. п. Однако недопустимо отождествлять проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных обстоятельствах. Одна и та же проблемная ситуация может быть создана различными типами заданий.

Этапы технологии проблемного обучения:

1. Организация учебной проблемы или проблемной ситуации. Результатом этого этапа выступает постановка проблемного вопроса, который и будет определять цель занятия.

2. Реализация поисковой деятельности для решения проблемы различными способами:

- посредством диалогового взаимодействия;
- с помощью выдвижения гипотез.

3. Проверка истинности гипотез, начиная с ложной.

4. Формулирование правила, способа и сравнение его с научным образцом в учебнике.

5. Проведение контрольных и проверочных работ с заданиями проблемного характера:

- сформулируй проблемный вопрос;
- выдвини гипотезу;
- докажи свою точку зрения.

Использование текста в процессе проблемного обучения предусматривает практическое ознакомление учащихся с особенностями текстов (без введения термина); знакомство с различными жанрами текстов; поиск, обобщение, анализ информации, представленной в тексте; дифференциацию текста и создание собственных текстов обучающимися.

Кейс-технология. Кейс-технология – это обучение на основе реальных или вымышленных ситуаций. Главное предназначение кейс-технологии – развитие способности разрабатывать проблемы и находить их решение, учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на со-творчество учителя и ученика. Организационной основой кейс-технологии является активное обучение, а содержательной основой – проблемное обучение. В кейс-технологии производится анализ ситуации, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый для разрешения данной проблемы. При активном ситуационном обучении участникам анализа предъявляются факты (события), связанные с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени. Задачей учащихся является принятие рационального решения, действуя в рамках коллективного обсуждения возможных решений, т.е. игрового взаимодействия.

Содержание работы с кейс-технологиями состоит в том, что ученику дается обучающий кейс, который содержит пакет правил, учебных карт, рекомендаций по ознакомлению с учебным материалом, а также контрольные вопросы, тесты для самопроверки, творческие, практические задания и др.

Кейсы отличаются от обычных образовательных задач: задачи имеют, как правило, одно решение и один правильный путь, приводящий к этому решению, кейсы имеют несколько решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему.

Технология работы с кейсами включает несколько этапов:

- этап знакомства с учебной ситуацией и её особенностями;
- этап определения основной проблемы (проблем);
- этап предложения тем и идей для «мозгового штурма»;
- этап анализа последствий принятия того или иного решения;
- этап решения кейса: предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий.

Итак, преимущества кейс-технологии очевидны: она активизирует образовательный процесс, развивает навыки анализа и критического мышления, соединяет воедино теорию с практикой, создает все условия для демонстрации обучающимися различных точек зрения на ту или иную проблему, формирует навыки оценки альтернативных вариантов в условиях неопределенности.

К основным видам кейс-технологии относятся:

- метод инцидентов;
- метод разбора деловой корреспонденции;

- игровое проектирование;
- ситуационно-ролевая игра;
- метод дискуссии;
- кейс-стадии.

Следует отметить, что текстовая работа в рамках кейс-технологии предполагает поиск, обобщение и анализ информации, представленной в тексте, дифференциацию текста и создание собственных текстов обучающимися.

Технология интегрированного обучения. Интеграция – это объединение в целое разрозненных частей, глубокое взаимопроникновение, слияние в одном учебном материале обобщённых знаний из различных областей.

Суть технологии интегрированного обучения состоит в следующем:

- использование межпредметных связей;
- одновременное изучение сходных тем из разных учебных дисциплин;
- разработка новых учебных курсов, соединяющих в себе информацию из разных предметов.

Технология интегрированного обучения базируется на особенностях того или иного предмета. Специфика интегрированного обучения русскому языку заключается в применении разнообразных видов деятельности на уроках (познавательных, художественно-эстетических (слушание музыки, восприятие живописи), игровых, коммуникативных и т.п.); в использовании в качестве языкового материала тематических групп слов, словосочетаний, предложений, а также текстов, отражающих содержание того или иного школьного предмета; в одновременном прохождении сходных тем разных учебных дисциплин.

Одной из самых распространённых форм реализации технологии интегрированного обучения являются интегрированные уроки.

Интегрированные уроки – это учебные занятия, на которых объединено в целое содержание различных учебных предметов и учащиеся включаются в разные виды деятельности для того, чтобы в их сознании и представлении возник единый образ. Особенность таких уроков в том, что они ориентированы на объединение знаний из разных предметов, подчинённых одной теме. Целью интегрированных уроков является разностороннее рассмотрение определённых объектов, понятий, явлений обучающимися, формирование системного мышления, развитие воображения, позитивного эмоционального отношения к процессу познания.

Форма проведения интегрированных уроков нестандартна и интересна. Использование различных видов работы в течение урока поддерживает внимание учеников на достаточно высоком уровне, что позволяет говорить об их эффективности.

Проведение интегрированных уроков предполагает использование межпредметного материала, который представлен следующими видами: понятийно-терминологическим, коммуникативно-речевым и учебно-дидактическим.

Подводя итоги, отметим, что на сегодняшний день существует достаточно большое количество педагогических технологий обучения русскому языку как традиционных, так и инновационных, которые можно использовать в работе с текстом. Недопустимо утверждать, что какая-то из них более эффективная, а какая-то менее, или для достижения положительных результатов целесообразно использовать только определенную технологию. Выбор той или иной технологии зависит от многих факторов: контингента обучающихся, их возраста, уровня подготовленности, темы занятия и т.д. Самым оптимальным вариантом является использование элементов различных технологий.

Создание и использование технологий в процессе текстовой работы на уроках нефилологического цикла позволяет учителю повысить эффективность освоения учебного материала учениками, уделять больше внимания вопросам индивидуального и личностного развития школьников.

Литература

1. Артюгина, Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем / Т.Ю. Артюгина. – Архангельск: АО ИППК РО, 2009. – 58 с.
2. Захарова, И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы/ И.Ю. Захарова, Е.В. Моржина. – М.: Теревинф, 2014.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 576 с.

2.3. Методика работы с учебными текстами

В процессе работы с содержательной частью учебного текста первоначально целесообразно подготовить учащихся к его восприятию. С этой целью необходимо провести подготовку к восприятию в форме

вступительного слова учителя или вступительного диалога учителя с обучающимися по тематике, заявленной в тексте.

Работу с содержательной частью текстов нефилологического профиля целесообразно осуществлять преимущественно на материале текстов публицистического и научного стилей. Такие тексты зачастую содержат отдельные сведения из разных школьных предметов, что выступает материалом для реализации межпредметных связей на уроках.

Прежде чем обращаться к выявлению основной мысли текста, необходимо проверить фактическое знание текста посредством ряда вопросов и только тогда переходить к смысловому аспекту.

Для обращения к смысловому аспекту текста на уроках требуется использование ряда вопросов и системы упражнений, объединяющих задания разных типов. Это могут быть следующие типы упражнений:

- прочитайте текст, определите его тему и основную мысль, найдите те слова в предложениях, которые выражают тему и основную мысль текста;

- подберите к текстам заголовки/выберите из предложенных вариантов наиболее подходящий заголовок к тексту, обоснуйте свой выбор;

- объясните смысл названия текста, укажите, на что указывает название – на тему или на основную мысль текста;

- выделите опорные слова в предложениях, докажите, что именно эти слова являются ключевыми для правильного понимания фрагмента;

- определите количество микротем в тексте, обоснуйте свое мнение, выделите в тексте абзацы, соответствующие найденным микротемам, составьте план текста;

- составьте к абзацам текста опорные фразы, которые являлись бы ключами к их пониманию;

- определите, какое утверждение не соответствует содержанию текста (приводится ряд утверждений);

- изложите сжато содержание предложения, абзаца, текста;

- выделите в тексте смысловые части. В каждой части определите основную мысль. Озаглавьте каждую часть. Сформулируйте главную мысль всего текста;

- проделайте следующую работу с текстом:

- а) составьте к нему план;

- б) отберите наиболее существенную информацию в тексте и запишите её в соответствии с планом;

- в) через несколько минут «расшифруйте» написанное, то есть попробуйте заново восстановить полный текст по своей сокращённой записи;

- г) сравните результат «восстановления» с исходным текстом.

Рекомендуется практиковать целостную работу над абзацем по следующему плану:

- 1) выделить тему и основную мысль абзаца.
- 2) обозначить ключевые слова, которые раскрывают основную мысль абзаца.
- 3) записать основную информацию в том порядке, в котором она представлена в абзаце, исключив лишние детали, заменив отдельные признаки обобщающими.

4) передать основную информацию (содержание) абзаца своими словами, по возможности, сохранив ключевые слова и стиль автора.

Регулярное выполнение подобных упражнений способствует развитию умений работать с содержательной частью текстовой информации. Кроме того, данные упражнения способствуют формированию умений информационной переработки текста, знакомству с различными способами такой переработки и осмысленному выбору наиболее уместных способов переработки в работе с конкретным текстом.

Особое внимание при анализе текста следует уделять приёмам сжатия текстовой информации и их правильному использованию для последующего воспроизведения. Рекомендуется начинать обучение сжатию текста на примере текстов повествовательного типа, поскольку в таких текстах, построенных на последовательности событий, фактов, легче дифференцировать главную и второстепенную информацию, определять последовательность развития мысли, осуществлять процессы обобщения информации.

Таким образом, учителю, прежде всего, необходимо правильно организовать свою деятельность, обратив внимание на особенности работы с содержательной стороной текста.

Работа с текстом нефилологической направленности состоит из трех этапов:

1. Просмотровое чтение текста. Данный этап используется для подготовки детей к восприятию текста. Он включает в себя следующие задания:

- анализ заголовка текста (здесь учащиеся пытаются спрогнозировать содержание текста, опираясь только на его название);
- просмотр иллюстраций, которые отражают материал параграфа;
- чтение текста.

2. Ознакомительное чтение. На этапе ознакомительного чтения, вместе со школьниками проводим лингвистическую работу с текстом, состоящую из таких заданий, как:

- прочитать текст;
- выявить то, что уже было известно, что интересно, а что непонятно;

– объяснить значения непонятных слов и терминов при помощи словарей.

3. Заключительный этап – работа с текстом параграфа. На этом этапе ребята анализируют его структуру, рассматривают смысловые части. Такая работа включает в себя:

- выделить ключевые слова;
- поделить текст на микротемы;
- составление тезисов (в чем основная мысль каждой микротемы);
- разработка графической схемы текста (выявляем логическую цепь)
- написание развернутого ответа по теме параграфа (опираясь на разработанную схему)

Приведем примеры работы с текстом.

5 КЛАСС

Вступительный диалог учителя с обучающимися

– Ораторское искусство с древнейших времен высоко ценилось греками. Установление демократических форм жизни способствовало его развитию. Красноречие наивысшего расцвета достигло в Афинах. Величайшим мастером устной, по преимуществу политической, речи стал великий афинский оратор Демосфен.

– Какие ораторов древности вы знаете еще?

– Что в вашем понимании оратор?

– Кого из прошлого и настоящего вы можете назвать великим оратором? Докажите свою точку зрения.

– Каждый ли может стать хорошим оратором?

– Мнения обычно расходятся. Спор этот не новый. Он ведется на протяжении всей истории ораторского искусства.

– Давайте обратимся к истории ораторского искусства и прочитаем текст о Демосфене, который ценой огромных усилий, постоянного и упорного труда добился признания современников.

Текст

Избалованные афиняне были чрезвычайно требовательны к устному изложению речей.

От оратора требовали правильного и изящного выговора, полноты голоса, благозвучия и ритма.

Сначала у Демосфена был слабый голос и короткое дыхание, поэтому посреди речи он часто останавливался, кроме того, он подергивал одним плечом. С раннего детства он был косноязычным, не мог

выговаривать многие согласные звуки, особенно «р». Произносил слова с ошибочным ударением.

Демосфен сильно заикался, особенно когда волновался. И поэтому часто разрывал не только предложения, но и слова. Этот недостаток не позволял ему говорить свободно, плавно. И поэтому он много времени уделял заучиванию наизусть целых кусков будущего выступления. Но и такая подготовка мало чем помогала Демосфену.

Все эти недостатки могли заставить испугаться и упасть духом юношу с меньшей силой воли. Но Демосфен приложил немалое старание, чтобы превозмочь обидевшую его природу.

Чтобы придать своему языку подвижность и гибкость, а звуку – отчетливость и ясность. Он набирал в рот черепки и камешки и с ними пробовал говорить громко и выразительно. Чтобы усилить голос и дыхание, он взбегал на крутые склоны, на одном выдохе произнося стихи и речи. Современники часто видели его на берегу моря, где он голосом стремился перекрыть шум и плеск волн. Которые напоминали ему гул толпы на площади.

В своем доме, в подвале, он устроил комнату, в которой оставался днями и ночами, месяцами не выходя на воздух. И чтобы ничто не отвлекало его, Демосфен выбривал себе половину головы.

Он устроил в подземелье зеркало в человеческий рост и перед ним выполнял упражнения. С потолка свисал острый меч, и, если ритор забывался и начинал дергать плечом, появлялись долго не заживающие раны.

Многое здесь, возможно, вымышлено и преувеличено. Но достоверно одно: Демосфен, приложив много усилий, исполнил свою мечту – стал великим оратором.

(По Г. Штоллю)

Вопросы и задания по тексту

1. Как вы поняли, о чем этот текст?
2. Какие требования предъявляли к оратору афиняне?
3. Как вы понимаете значение слова косноязычный?
4. В «Риторике» М. Усачева горе-ритором называется человек, который «имеет язык заикавый, сиповатый, борботливый, гугнивый, шепетливый, хроповатый, горкавый...». Подберите по возможности современные слова, близкие по значению к данным прилагательным. Подсказка: заикающийся, запинаящийся, сиплый, гнусавый, невнятный, неразборчивый, скомканный, шепелявый, картавый, бубнящий. Какими из данных слов мы можем охарактеризовать речь Демосфена в начале его пути к ораторскому мастерству?

5. О каких еще недостатках Демосфена как оратора вы прочитали?
6. Какие упражнения выполнял Демосфен для устранения своих недостатков?
7. Объясните, почему они могли улучшить звучание голоса и речи?
8. Умение «красно говорить» предполагает хорошее владение голосом. Меткую характеристику голоса говорящего дают русские пословицы. Объясните значение приведенных ниже пословиц.
9. Голосом – петь, а конем – воевать.
10. Видом сокол, а голосом ворона.
11. Голосом тих, да сердцем лих.
12. Всяк своим голосом скажется.
13. Какое из выражений наиболее ярко характеризует Демосфена?
14. Найдите отрывок, который отражает главную мысль текста.
15. Благодаря чему Демосфен стал великим оратором?
16. Выделите ключевые слова и словосочетания из текста.
17. Сколько микротем в тексте? Назовите их.
18. Что в тексте вам помогает их определить?
19. Разделите текст на части, составьте план, озаглавьте каждую из частей.
20. Перескажите текст по готовому плану.
21. Какой вопрос вы можете поставить к данному тексту?
22. Озаглавьте текст. Что отражает ваше заглавие – тему или главную мысль?
23. Согласны ли вы с утверждением другого оратора древности Цицерона: «Поэтами рождаются, ораторами делаются»? Докажите свою точку зрения.

Учебник: Вигасин А.А., Годер Г.И., Свенцицкая И.С. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс. 3-е изд. – М.: – 303с. 2015.

5 КЛАСС

Вступительное слово учителя

Слово может изменить ход истории, а значит, повлиять на судьбы огромного количества людей. И сегодня мы познакомимся с ситуацией, когда благодаря ярким зажигательным речам риторы история переводила свои «стрелки» в другом направлении.

Текст

Случилось так, что вождь афинской демократии, великий политический деятель, выдающийся полководец и знаменитый оратор Перикл (около 495–429 г. до нашей эры) произнес речь. Ее конечным результатом было поражение Афин, гибель огромного числа граждан и смерть самого Перикла. Афины возглавляли могущественный Морской союз, которому противостояла Спарта (Лакедемон) и ее союзники. Противоречия между ними достигли предельной остроты, и война казалась неизбежной, но часть здравомыслящих руководителей Спарты надеялась эту войну предотвратить. Посольство лакедемонян прибыло в Афины и попыталось спасти мир. При этом послы выдвинули весьма суровые требования, но потом согласились уступить почти во всем. А после этого (когда мир, казалось бы, был так возможен) Перикл произнес свою речь, которая, по сути своей, и стала последней каплей.

Война началась, Афины оказались в осаде, землю Аттики разорвали войска Спарты и ее союзников, сельские жители, вынужденные бежать под защиту городских стен, с горечью смотрели, как враг разоряет их жилища, оскверняет могилы предков, уничтожает все, что им дорого. В Афинах вспыхнула страшная эпидемия, люди умирали тысячами и во всем этом обвиняли Перикла. И он снова выступает с речью. Вот ее начало:

«Я ожидал вашего негодования против меня, понимая его причины, и созвал Народное собрание, чтобы упрекнуть вас, разъяснив, в чем вы несправедливы, гневаясь на меня и уступая бедствиям. По моему мнению, процветание города в целом принесет больше пользы отдельным гражданам, чем благополучие немногих лиц при общем упадке. Действительно, как бы хороши ни были дела частного лица, с гибелью родины он все равно погибнет, неудачник же в счастливом городе гораздо скорее поправится. Итак, если город может перенести бедствия отдельных граждан, а каждый отдельный гражданин, напротив, не в состоянии перенести несчастье города, то будем же все защищать родину и не будем поступать так, как вы теперь поступаете: подавленные вашими домашними невзгодами, вы пренебрегаете спасением города и обвиняете и меня, убедившего вас воевать, и самих себя, последовавших моему совету».

Вопросы и задания по тексту

1. Что вы узнали из текста о Перикле? Почему он был выдающимся историческим деятелем?

2. Почему между Афинами и Спартой возникли противоречия? Что явилось причиной войны между Афинами и Спартой?

3. Какие события во время войны происходили на территории Афин?

4. Почему жители Афин во всех своих бедствиях обвиняли Перикла?

5. С какой речью обратился Перикл к народу?

6. Как вы понимаете основную мысль выступления Перикла?

7. Как вы думаете, Периклу удалось убедить афинян продолжать обороняться и защищать Родину?

8. Придумайте свои продолжения текста.

9. М.В. Ломоносов, характеризуя страстную речь оратора, писал: «Ежели он сам ту же страсть имеет, которую в слушателях возбудить хочет, а не притворно их страстными учинить намерен: ибо он тогда не токмо словом, но и видом и движением действовать будет». Как вы понимаете эти слова. Соотнесите эти слова с выступлением Перикла.

10. Произвели ли на вас впечатление слова Перикла? Приведите подобные примеры, когда слово политических деятелей изменяло не только ход истории, но и судьбы народа.

11. А теперь мысленно перенесемся в другую страну и другую эпоху. Вспомним Полтавскую битву. В Полтавской битве было очень важно одержать победу психологическую прежде военной. И Петр I отлично понимал это, поэтому-то он и произнес речь 27 июня 1709 г. (перед началом Полтавской битвы). В ней есть такие дышавшие искренней страстью слова, которые не могли не зажечь сердца воинов: «Сражаетесь вы не за Петра, но за государство, Петру врученное. А про Петра знайте, что ему жизнь не дорога, была бы жива Россия!»

Еще одна речь, речь скромного (и сегодня, увы, уже мало кому известного) русского офицера, капитана второго ранга Христофора Ивановича Остен-Сакена, который служил на Лиманской флотилии во время русско-турецкой войны 1787-1788гг. и командовал неуклюжим гребным судном – дубель-шлюпкой, существенно повлияла на ход войны России с Турцией на Черном море. Однажды в кают-компании заговорили о корабле, оказавшемся во вражеском плену. Х.И. Остен-Сакен произнес следующую речь: «Господа, рассуждайте об этом несчастном обстоятельстве как думаете и как каждый из вас поступил бы в подобном случае. А что до меня касается, если судьба приведет вверенное мне судно в опасность достаться неприятелю, я скорее взлечу с ним вместе в воздух, нежели переживу подобное бесславие. В этом я уверяю вас честным словом!»

Какая тема объединяет приведенные выше эпизоды? Какой из них произвел на вас самое сильное впечатление?

12. Сформулировать основную мысль прочитанного.
13. Сколько микротем в тексте? Назовите их. Что в тексте вам помогает их определить?
14. Разделите текст на части, составьте план, озаглавьте каждую из частей.
15. Перескажите текст по готовому плану.
16. Озаглавьте текст. Что отражает ваше заглавие – тему или главную мысль?

Учебник: Вигасин А.А., Годер Г.И., Свенцицкая И.С. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс. 3-е изд. – М.: – 303с. 2015.

6 КЛАСС

Вступительный диалог учителя с обучающимися

– Некогда один мудрец сказал, что деньги – это дорога, по которой катится колесо торговли, а другой мудрец – сравнивал с универсальным языком, на котором говорят в мире торговли. И оба были правы. Деньги рождены торговлей и возникли как техническое средство, облегчающее обмен.

– Про деньги существует очень много пословиц. Какие вы знаете?

– «Деньги? – деньги

Всегда, во всякий возраст нам пригодны;

Но юноша в них ищет слуг проворных

И не жалея шлет туда, сюда.

Старик же видит в них друзей надежных

И бережет их как зеницу ока» (А.С. Пушкин «Скупой рыцарь»).

– В каждой стране денежная система становилась по-своему, в каждом государстве есть собственные истории становления и создания денежных систем. Прочитайте текст о происхождении денежной единицы на Руси.

Текст

В качестве платежного средства древние славяне использовали самые разные предметы: меха – шкурки соболей, белок, лисиц, куниц и других ценных пушных зверей. Использовались также куски ткани – полотна. Отсюда, между прочим, и произошло хорошо известное нам слово – «платить».

Металлические деньги появились на Руси только в конце X века. Конечно, и до этого имели хождение монеты, привезенные из других стран.

Первая русская монета, изготовленная в виде металлического кружка, имела две стороны. На лицевой был изображен воин с копьём, а на другой – трезубец с надписью: «Ярославе серебро».

Однако выпуск подобных денег продолжался недолго. Вскоре вместо них стали употреблять гривны – слитки серебра весом примерно 200 граммов. Чтобы получить половину гривны, слиток рубили пополам. Отрубленный кусок серебра и получил название рубля.

Само слово «деньги» появилось во времена монголо-татарского ига. Оно восходит к наименованию серебряной разменной монеты – «таньга». Понятно, что во времена монголо-татарского ига собственных монет на Руси не было. Лишь незадолго до Куликовской битвы Дмитрий Донской выпустил свои деньги.

После этого изготовлением монет стали заниматься многие князья: серпуховские, Можайские, Дмитровские. Появились монеты и у крупных городов, например в Ярославле, Пскове и Новгороде.

При Иване Грозном монета начинает чеканиться только в Москве, и ее непременным атрибутом (признаком) становится изображение всадника с копьём в руке. Это был Георгий Победоносец, изображение которого украшает сегодня герб Москвы. Вот почему эти монеты прозвали копейными деньгами, или копейками.

Вопросы и задания по тексту

1. Что нового вы узнали о происхождении денежной единицы на Руси?
2. Что использовали древние славяне в качестве платежного средства?
3. Когда появились металлические деньги на Руси?
4. Что из себя представляла первая русская монета?
5. Какие денежные средства пришли на смену первой русской монете? Что из себя представляли гривны?
6. Какое название получил отрубленный кусок слитка (гривны)?
7. Когда появилось слово «деньги»?
8. В какой период появились первые деньги на Руси?
9. Кто занимался изготовлением монет на Руси?
10. Почему монеты, изготовленные при Иване Грозном, прозвали копейными деньгами, или копейками?
11. Интерпретировать народную мудрость (поговорки о деньгах), используя прилагательные, характеризующие деньги:

Деньги не пахнут

Не в деньгах счастье

Язык денег понятен всем народам
С деньгами мил, без денег постыл
С кем знаться не хочешь, тому деньги дай взаймы
Копейка рубль бережет
Купил бы село, да денег голо
Скупой платит дважды
Где говорят деньги – там молчит совесть.

Опираясь на собственные рассуждения и данные текста, объясните причину появления денег на Руси.

12. Сформулировать основную мысль прочитанного.

13. Сколько микротем в тексте? Назовите их. Что в тексте вам помогает их определить?

14. Разделите текст на части, составьте план, озаглавьте каждую из частей.

15. Перескажите текст по готовому плану.

16. Озаглавьте текст. Что отражает ваше заглавие – тему или главную мысль?

17. Представьте содержание прочитанного текста в виде таблицы, схемы или рисунка по теме «Исторические этапы развития денег в Древней Руси».

Учебник: Киселев А.Ф., Попов В.П. История России, с древнейших времен до XVI века, 6 класс. – 2012. – 256 с.

7 КЛАСС

Вступительное слово учителя

– Мир живых существ нашей планеты очень разнообразен. Чтобы убедиться в этом, не надо совершать далёкие путешествия в тропические леса Африки или Южной Америки, достаточно выглянуть в окно, а ещё лучше – пойти в парк, лес, на луг. Присмотритесь, прислушайтесь и перед вами откроется удивительный мир живых существ.

– Видовое разнообразие животных очень велико, к тому же каждый вид приспособился к определенным условиям обитания. Прочитаем об этом в тексте.

Текст

Животные, как и растения, грибы, бактерии, заселили на Земле разнообразные для существования среды жизни. Водную среду жизни заселили, например, рыбы, киты, раки; наземно-воздушную – жуки, бабочки, многие птицы, звери; почвенную – дождевые черви, медведки, кроты. Средой жизни многих животных служат другие животные и человек. В органах животных, например, обитают паразитические черви и клещи.

Некоторые животные живут не в одной, а в двух средах жизни. Так, лягушки обитают в водной и в наземно-воздушной средах жизни, а полевые мыши – в наземно-воздушной и почвенной.

В любой среде жизни животные занимают участки, наиболее благоприятные для их существования. Речные раки, например, встречаются в реках и озерах с чистой водой, илистым дном и обрывистыми глинистыми берегами; акулы – в толще морской воды; камбалы – на морском дне. Конкретный участок среды жизни, населенный теми или иными животными, называют местообитанием этих животных.

Крупные животные занимают, как правило, большие участки среды жизни. Местообитания китов, например, – моря и океаны, лосей – смешанные леса, сайгаков – степи. Местообитаниями мелких животных служат гнилые пни, молодые побеги или стволы деревьев или органы тела животных и человека. Жуки-короеды, например, живут под корой деревьев, а свинья аскарида – в кишечнике свиньи. Каждое местообитание населяют животные разных видов. У речных раков, например, это одновременно и местообитание речных окуней, плотвы, щук; у зайца-беляка – это одновременно и местообитание волка, лисицы и других животных. Обширные местообитания, как, например, океан, море, лес, степи, населяют сотни и тысячи видов животных.

Вопросы и задания по тексту

1. Как вы поняли, о чем этот текст?
2. О каких средах существования животных говорится в тексте?
3. Какие животные заселяют водную среду, какие – наземно-воздушную, а какие – почвенную?
4. Какие из животных живут в двух средах жизни?
5. Что называется местообитанием животных?
6. Назовите места обитания животных.
7. Установите соответствие между животным и его местом обитания:
 - а) мелкие животные;
 - б) речные раки;
 - в) киты;
 - г) заяц-беляк.
4. Встречаются в реках и озерах с чистой водой, илистым дном и обрывистыми глинистыми берегами.
5. Местообитаниями ... служат гнилые пни, молодые побеги или стволы деревьев или органы тела животных и человека
6. Каждое местообитание населяют животные разных видов. У ... – это одновременно и местообитание волка, лисицы и других животных.
7. Крупные животные занимают, как правило, большие участки среды жизни. Местообитания ... являются моря и океаны.

8. В чём отличие среды жизни от местообитания?
9. Выделите ключевые слова и словосочетания из текста.
10. Сформулировать основную мысль прочитанного.
11. Сколько микротем в тексте? Назовите их. Что в тексте вам помогает их определить?
12. Разделите текст на части, составьте план, озаглавьте каждую из частей.
13. Перескажите текст по готовому плану.
14. Озаглавьте текст. Что отражает ваше заглавие – тему или главную мысль?
15. Представьте содержание прочитанного текста в виде таблицы, схемы или рисунка.
16. Подготовьте мини-текст о любой среде жизни или местообитании животных. Можете использовать при ответе следующие выражения: огромное количество мест, позволяет увидеть, оптимальное время года, разнообразные животные, участки, наиболее благоприятные для их существования.

Учебник: В.М. Константинов, В.Г. Бабенко, В.С. Кучменко. Биология: Животные: учебник для учащихся 7 класса общеобразовательных учреждений / Под ред. И.Н. Пономарёвой. – М.: Вентана-Граф, 2013.-224 с.

10-11 КЛАСС

Вступительное слово учителя

–Во время кругосветного путешествия молодой выпускник богословского отделения Кембриджского Университета последовательно и скрупулезно собирал факты, приведшие его к идее эволюции и осознанию её причин. Уединившись в собственном кабинете с записными книжками и микроскопом, он сторонился человеческого общества и 20 лет скрывал от него свою революционную теорию. И всё же сегодня трудно найти человека, который не слышал бы о нём. Его имя стоит в первом ряду великих учёных мира.

– Как вы думаете, о ком идет речь?

– Дарвин родился в 1809 году в семье потомственных врачей. В годы учебы в Кембриджском университете он стал страстным натуралистом – тогда так называли тех, кто исследовал окружающую природу – живую и неживую. После окончания университета Дарвин получил приглашение участвовать в кругосветной экспедиции на небольшом корабле «Бигль». Задачей экспедиции было составление карт и описание прибрежных районов. В обязанности Дарвина входило описание животного, растительного мира, минералов, сбор соответствующих коллекций. Экспедиция длилась пять лет – с 1831 по 1836 год. Участие в ней не только дало Дарвину уникальную возможность познакомиться-

ся со всем многообразием растительного и животного мира, но и обнаружить, как одни и те же виды изменяются, приспособляясь к различным природным условиям. Он стал накапливать и систематизировать эти факты.

– Прочитайте текст об эволюционном учении Дарвина.

Текст

Самым крупным открытием XIX века стало создание англичанином Чарльзом Дарвином теории эволюции животного и растительного мира.

Им была совершена настоящая революция в биологии. До середины XIX века в биологической науке господствовало представление о том, что все виды растений и животных, так же как и сам человек, существуют в неизменном виде со времен сотворения Богом. Свою задачу ботаники и зоологи видели только в описании и систематизации всего богатства растительного и животного мира.

Однако ко времени начала научной карьеры Дарвина были накоплены многие факты, противоречившие этим представлениям. В-первых, стали во множестве находить ископаемые останки древних животных и растений. Многие из них выглядели как прямые предки существующих ныне растений и животных. Возникла целая отрасль научных знаний, изучающая эти останки, – палеонтология. Во-вторых, факт одомашнивания растений и животных говорил о существовании изменчивости в природе.

В 1859 году Дарвин издал книгу «Происхождение видов путем естественного отбора». Согласно его теории, образование всех видов растений и животных происходит путем изменений в форме естественного отбора. Те особи, изменчивость которых позволила им лучше приспособиться к окружающей среде, выживают и дают потомство. Те животные и растения, которые не смогли приспособиться, – погибают. Таким образом, по мнению Дарвина, существующие виды животных и растений возникли не сразу, а стали итогом эволюции – длительного процесса изменений.

Теория Дарвина позволила не только объяснить все многообразие ископаемых видов, но и, подобно периодической системе элементов Менделеева, утвердила смысл и порядок во всем многообразии животного и растительного мира.

Теория Дарвина позволила впервые по-научному поставить вопрос о происхождении человека. Сам ученый высказал предположение о том, что человек произошел от какого-то общего с человекообразными обезьянами предка. Появление теории Дарвина сделало объяснимой

сенсационную находку останков древнего человека, названного позднее неандертальцем. Они были найдены в 1856 году в долине Неандерталь в Германии. Эта находка доказывала, что человек также является продуктом эволюции.

Теория Дарвина вызвала ожесточенную критику со стороны тех, кто не сомневался в правдивости библейского сказания о сотворении мира. По всей Европе закипели дискуссии между сторонниками Дарвина – дарвинистами и его противниками – антидарвинистами. Биологи, в большинстве своем, оказались среди дарвинистов.

Эта дискуссия также поставила вопрос о соотношении религии и науки. Папа Римский осудил науку в ряду других заблуждений XIX века. Но среди верующих и священнослужителей были и те, кто считал, что наука и религия не противоречат друг другу. Они настаивали на том, что религия должна идти в ногу со временем, должна отказаться от суеверий, от веры в чудеса, признать мифологичность многих библейских сказаний.

Вопросы и задания по тексту

1. Какое представление о происхождении растений, животных и человека господствовало до середины XIX века?

2. Какие факты со времен начала научной карьеры Дарвина противоречили этим представлениям?

3. О чем была книга Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора», изданная в 1859 году?

4. В чем суть эволюционного учения Дарвина?

5. Как сам ученый высказал свое предположение о происхождении человека?

6. Как теория Дарвина объясняла находку останков древнего человека в 1856 году?

7. Почему теория Дарвина вызвала ожесточенную критику со стороны тех, кто не сомневался в правдивости библейского сказания о сотворении мира?

8. Выберите утверждение, противоречащее эволюционному учению Дарвина:

а) все виды живых организмов эволюционируют во времени от общих предков;

б) все в жизни развивается, и потомки, принадлежащие к одному виду, могут отличаться от родительских форм;

в) природа отбирает организмы, более приспособленные к выживанию в борьбе за существование. Каждый организм незначительно отличается от других организмов, имеет свои индивидуальные особенности. У некоторых эти особенности делают их более способными к выживанию в отличие от остальных.

г) Бог – начало всего сущего. Он создал мир, человека, определил нормы человеческого поведения.

Объясните свою точку зрения.

9.«Единственный путь, ведущий к знанию – это деятельность» (Б. Шоу). Как данное высказывание соотносится с научной деятельностью Дарвина? Аргументируйте свой ответ.

10.Сформулировать основную мысль прочитанного.

11.Сколько микротем в тексте? Назовите их. Что в тексте вам помогает их определить?

12. Преобразуйте текст в сообщение: озаглавьте текст, продумайте содержание вступления и заключения; разделите текст на смысловые части; обозначьте их с помощью переходов.

Учебник: Сивоглазов В.И., Агафонова И.Б., Захарова Е.Т. Общая биология 10–11 класс. Базовый уровень. М. Просвещение, 2010. – 384 с.

Приемы работы с учебными текстами на уроках биологии.

Наиболее простой формой на уроке можно считать комментированное чтение параграфа. Ее достоинство заключается в том, что данный прием помогает понять сложную информацию и обеспечивает лучшее усвоение материала при подготовке домашнего задания. Эту форму целесообразно использовать для наиболее сложных тем раздела, например, «Возникновение жизни на земле»,

«Развитие жизни на земле» «Генотип как целостная система», «Доказательства эволюции» и др.

Чтение текста с заполнением таблицы. Ученики в таблице отмечают известную, новую, нужную информацию, содержащуюся в тексте. В результате такой работы с текстом ни одна идея не остается без внимания. В итоге конспектируется самое главное. Данный прием используется при изучении следующих тем: «Уровни организации живой материи», «Химический состав клетки. Неорганические вещества», «Митоз», «Борьба за существование», «Приспособленность организма к условиям внешней среды», «Взаимоотношения между организмами».

Например; при изучении темы «Главные направления эволюции» составляется таблица.

Эра, период Ароморфозы у растений Ароморфозы у животных

При изучении темы: «Химический состав клетки. Неорганические вещества», выполняется следующая таблица:

Название вещества

Особенности строения молекул веществ

Функции вещества в клетке

По мере чтения текста о делении клетки в теме: «Митоз» учащиеся заполняют следующую таблицу:

Фазы митоза: Название фазы. Схематический рисунок

Составление таблиц. Эта форма работы учит школьников правильному отбору и краткому изложению информации. Таблицы можно составлять самостоятельно.

При изучении темы «Пластический обмен» ученики самостоятельно заполняют таблицу:

сравнительная характеристика ДНК и РНК

Признаки ДНК РНК

Количество цепей

Азотистые основания

Моносахариды

Функции

Составление проблемных вопросов по тексту учебника. Глубокому осмыслению полученной информации способствуют проблемные вопросы по тексту. В каждом параграфе можно найти материал для составления таких вопросов. Прямого ответа на них нет, но в тексте содержится подсказка, намек на правильный ответ. Для этого учащимся приходится рассматривать текст под другим углом зрения, анализировать его, устанавливать новые связи между понятиями. Проблемные вопросы представляют собой цепочки рассуждений, в которых каждое последующее звено связано с предыдущим.

Например: В теме «Биологические полимеры – белки». Вопрос: белки называют протеинами, что означает первый, главный. Почему этим названием хотят подчеркнуть первостепенное значение белков для жизненных процессов клеток и организмов? В теме «Человеческие расы». Вопрос: можно ли утверждать, что все расы относятся к одному виду? В теме «Наследственная генотипическая изменчивость». Вопрос: почему в природе очень редко встречаются две одинаковые особи любых видов организмов? В теме «Оплодотворение». Вопрос: почему половые клетки имеют одинарный набор хромосом?

Составление опорных логических схем, точек. План, схема, опорные конспекты помогают отделить главное от второстепенного при большом объеме информации, выделить смысловой остов текста, установить взаимосвязи отдельных систем. Все это способствует систематизации знаний учащихся. Многие тексты учебника можно легко превратить в логические опорные схемы. Это наиболее краткое и наглядное изложение текстовой информации.

Задание: составить опорную схему по теме «Функции белков».

Транспортная, строительная, энергетическая, сигнальная

При изучении темы «Органические вещества клетки. Углеводы и липиды» предлагаю самостоятельно изучить материал, ориентируясь на приведенную ниже логическую схему.

Опорные точки по теме «Прокариотическая клетка» составляются учащимися при работе с учебником.

Пример:

1. Бактерии – древняя примитивная форма жизни.
2. Обитают повсюду: в воде, в почве, в пищевых продуктах.
3. У бактерий генетический аппарат клетки представлен одной кольцевой молекулой ДНК, в цитоплазме мало мембран, есть рибосомы, осуществляется синтез белков, ферменты диффузно рассеяны по цитоплазме или прикреплены к мембране.
4. Способы деления: деление надвое, реже половой процесс.
5. Способ защиты от неблагоприятных условий – спорообразование.
6. Виды бактерий: полезные, болезнетворные.

Написание краткого конспекта. По сложным темам, курсам, считаю полезным составление учащимися кратких конспектов. Это дает возможность ребятам выбрать самое главное из текста параграфа и лучше запомнить. Этот прием

может быть применен как на уроке, так и при подготовке домашнего задания. Наиболее удобны для данного метода темы: «Пластический и энергетический обмен», «Митоз», «Мейоз», «Этапы эмбрионального развития», «Строение клетки».

Изучение терминов. Изучение биологических терминов не ограничивается заучиванием их определений. Учащийся должен понимать смысл, уметь пользоваться определениями. Если термин встречается редко и отсутствует система его отработки на каждом уроке, то в памяти он остается не долго. Осмысленное запоминание продуктивнее механического. В основе осмысленного запоминания лежат смысловая группировка или разбивка на части с выделением главного.

Например: **консументы** (от латинского «консумо» употреблять, расходовать) – растительноядные и плотоядные животные, потребители органических веществ.

Редуценты (от латинского «редуцере» – уменьшение, упрощение строения) – микроорганизмы, грибы – разрушители органических остатков.

Особенно быстро запоминаются эмоционально окрашенные термины. Для качественного освоения научного языка использую следующий алгоритм:

- проговаривание термина;
- запись на доске и в тетради;
- работа над орфографией;
- выявление этимологии термина;
- тренинг.

Работа с терминами – важная составляющая процесса обучения. Если учащиеся не смогут до конца понять, что обозначает данный термин или пропустят объяснение какого-либо понятия, то в дальнейшем им трудно будет усвоить новую информацию и пропадает интерес к предмету. Проверка усвоения терминов осуществляется при проведении биологических диктантов.

Пример биологического диктанта по теме: «Взаимоотношения организма и среды».

Задание: дайте определения следующим понятиям:

- аменсализм
- симбиоз
- мутуализм
- протокооперация
- паразитизм
- конкуренция
- биологический оптимум
- ограничивающий фактор
- правило экологической пирамиды

Ответы на вопросы к параграфам. Этот способ работы с учебником способствует закреплению изученного материала, помогает вырабатывать навыки и умения краткого ответа, позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучению учащихся, может быть использован для выставления дополнительных оценок на уроке (при проведении письменных работ).

В качестве примера рассмотрим ответ на следующий вопрос: «Какой из химических элементов содержится в живых организмах в наименьшем количестве: 1 – азот, 2 – кислород, 3 – углерод, 4 – водород?»

Было бы неверным считать ответ на вопрос простым воспроизведением знаний. В 25% случаев ученик действительно может угадать ответ или помнить текст учебника, но может прийти к ответу в результате рассуждения:

Азот организмом из окружающей среды в свободном виде не усваивается и содержится в продуктах распада белков и НК, следовательно, меньше всего азота.

Составление плана к тексту параграфа. Этот метод способствует лучшему пониманию и запоминанию его основного содержания, формирует умение выделять главные мысли.

Самостоятельная работа по учебно-тематическим картам с учебной литературой. В учебно-тематической карте ставится определенная цель для самостоятельного изучения темы.

Особое внимание обращается на разнообразие форм заданий для работы. Ответы на вопросы, заполнение таблиц, тестовые задания, работа с рисунками, конспектирование учебного материала. Задания должны быть рассчитаны как на простое воспроизведение учебного материала, так и на творческую деятельность.

Смена видов деятельности, а так же выполнение учащимися заданий различного уровня сложности, делают урок интересным, позволяют максимально реализовать себя на уроке.

В заключение урока делают выводы по всем заданиям и выборочно сдают рабочие тетради на проверку.

Сравнительно-аналитическая работа с учебником. Сравнение и анализ информации. Это иной уровень работы с учебником. В любом анализе заложены элементы выделения отдельных частей и признаков, а также обобщения и нахождения взаимосвязей. Сравнение можно проводить, опираясь на текст, рисунки и схемы учебника и оформлять его результаты в виде таблиц и схем.

1. *Задания по работе с иллюстрациями учебниками.* Для выполнения заданий по сравнению и заданий по сравнению и анализу целесообразно использовать рисунки.

Например, при изучении темы: «Общие закономерности биологической эволюции» предлагаю учащимся рассмотреть рис. 41 «Конвергентное сходство конечностей у насекомого (медведка) и млекопитающего (крот), ведущих роющий образ жизни» сделать вывод: животные, обитающие в одинаковых условиях, но относящиеся к разным систематическим группам, могут приобретать сходное строение.

При изучении закона зародышевого сходства (К Бэра) обучающиеся рассматривают рис 94, «Зародышевое сходство у позвоночных». На основании этого делают вывод: зародыши всех позвоночных сходны на ранних этапах развития.

2. *Сравнительный анализ данных таблиц или схем.* Пример: «На основании данных приведенной ниже таблицы сделайте вывод о закономерности между содержанием воды в разных тканях и интенсивностью происходящего в них обмена веществ».

Содержание воды в разных тканях человека

Название ткани

Содержание воды (в %)

1. мышечная
 2. нервная:
 - а) серое вещество мозга
 - б) белое вещество мозга
 3. жировая
 4. костная
- 76
84
70
25 – 30
16 – 40

«Пометки на полях». Учащиеся читают новый текст и на полях учебника карандашом помечают, что знают, а что не знают. Особым значком отмечается тот материал, о котором хочется узнать больше. После прочтения, обобщения всего знакомого учитель должен остановиться на неизвестном материале. Здесь важно то, что он должен быть предложен самими учащимися. Такая форма работы с учебником помогает и побуждает пассивную часть класса к поиску своей неизвестной темы.

Историческое развитие растительного мира. Всё многообразие живого мира появилось на Земле исторически, т. е. развивалось постепенно, от простого к сложному в течение длительного периода существования нашей планеты. Оно было связано с изменяющимися условиями среды на Земле.

Этот процесс сопровождался, с одной стороны, вымиранием многих видов, не имеющих приспособительных свойств для существования в изменившихся условиях, а с другой стороны – появлением новых форм, более приспособленных к новым условиям обитания на Земле.

Вымершие и все ныне существующие организмы возникли в процессе постоянного изменения их качеств, протекающего в течение длительного времени, т. е. возникли в процессе эволюции (от лат. эволютио – «развёртывание»).

В этом грандиозном длительно идущем процессе эволюции возникли разные формы организмов – бактерии, растения, грибы, животные и вирусы. Они возникли на разных этапах развития нашей планеты, существуют и поныне. При этом все они приспособлены к условиям своего обитания и являются более развитыми, чем их древние формы.

Эволюция живого мира началась на Земле очень давно, с момента появления первых организмов, и продолжается в настоящее время.

Более 3,5 млрд лет назад на Земле в древнем тёплом океане появились первые живые существа. Это были примитивные (т. е. неразвитые, простые) одноклеточные организмы, похожие на современных бактерий. Питались они тем, что находилось в окружающей их водной среде океана, – растворёнными органическими веществами (т. е. гетеротрофно). От них произошли организмы всех разных царств, существующих в настоящее время.

Спустя много тысяч лет в океанических водах появились организмы, имеющие в клетках хлорофилл. Такие организмы потребляли энергию солнечного света для создания необходимых им органических веществ. Так появились первые организмы-автотрофы, которые смогли питаться, осуществляя фотосинтез.

Появление фотосинтеза – это крупнейшее событие в истории развития жизни на нашей планете. Фотосинтез дал начало новому способу существования организмов, связанному с поглощением энергии солнечного света. Первыми автотрофами, которые потребляли энергию солнечного излучения для фотосинтеза и выделяли кислород, были особые бактерии – цианобактерии.

Методика работы:

Цель работы с текстом – постижение закономерностей построения, знакомство со стилистическими, фонетическими, морфологическими, синтаксическими и орфографическими ресурсами языка. Эти цели достигаются в процессе использования следующих видов деятельности:

- нахождение границ предложений в тексте;
- деление текста на абзацы;
- восстановление деформированного текста;
- собирание текста из фрагментов;
- комплексный анализ текста;
- реконструкция текста;
- синквейн;
- поэтическая разминка;
- прием «фишбоун».

1) Комплексный анализ текста. Интерес к этому приему работы с текстом продиктован необходимостью подготовки учащихся к выпускным экзаменам в 9, 11 классах. Работа над анализом текста начинается в 5 классе и продолжается до 11 с учетом возраста и полученных знаний. Ученики приучаются к первичным основам лингвистического комплексного анализа текста. Задания:

А. Определите тему текста

Б. Определите тип речи.

В. Определите стиль речи.

Г. Выберите выражение, содержащее основную мысль текста:

1. Эволюция живого мира началась на Земле очень давно.

2. Фотосинтез дал начало новому способу существования организмов.

3. Вымершие и все ныне существующие организмы возникли в процессе постоянного изменения их качеств.

4. Более 3,5 млрд лет назад на Земле в древнем тёплом океане появились первые живые существа.

Д. Выпишите грамматическую основу первого предложения.

Е. Выпишите из текста словосочетание с видом подчинения УПРАВЛЕНИЕ.

Ж. Выпишите из текста словосочетание с видом подчинения СОГЛАСОВАНИЕ.

З. Выпишите из текста два глагола в форме повелительного наклонения.

И. Выпишите из текста два прилагательных в форме составной сравнительной степени.

К. Прочитайте предложения и вставьте пропущенные буквы, объясняя свой выбор графически:

1. Процесс эволюции растений сопровождался вымиранием организмов.

2. Первые обитатели Земли были примитивными организмами, похожими на современных бактерий.

3. Они приспособлены к условиям своего обитания

4. Оно было связано с изменяющимися условиями среды на Земле.

5. Выход растений на сушу произошел примерно 450 млн. лет назад.

2. Работа со словарями. Дать определение понятиям:

А. Эволюция

Б. Эукариоты

В. Фотосинтез

Г. Бактерии

3. Творческое задание. Написать синквейн по теме «Эволюция»

1 строка – тема текста называется одним словом (обычно существительным);

2 строка – описание темы в двух словах (прилагательными);

3 строка – описание действия в рамках темы тремя словами (глаголами);

4 строка – фраза из четырёх слов, показывающая отношение к теме;

5 строка – синоним из одного слова или словосочетания, повторяющий суть темы.

Таким образом, конечная цель использования учебника на уроке:

- подготовка школьников к самообразованию путем обучения их умению работать с учебником и любой другой литературой;
- обеспечение тесной связи между умственной и конкретной практической учебной деятельностью.

В процессе обучения на уроках следует поставить учащихся в положение необходимости и заинтересованности заниматься самообразованием. К признакам самообразовательной деятельности относят:

- а) высокий уровень активности и самостоятельности учащихся;
- б) добровольность в приобретении новых знаний;
- в) совпадение целей и мотивов познавательной деятельности;
- г) целенаправленность, системность и планомерный характер этой деятельности.

Реализацию этих признаков следует осуществлять через:

- систематическое формирование и развитие умения самостоятельно работать с учебником при овладении учащимися алгоритмами действий, составляющих каждое умение;
- включение учащихся в поисковую деятельность в работе с учебником, которая создает благоприятные условия для развития познавательной самостоятельности;
- включение элементов занимательности в учебный процесс, что вызывает эмоциональную увлеченность в развитии познавательного интереса.

Методика работы с текстом учебника по математике (начальный этап)

Раздел «Получение, поиск и фиксация информации»

1. Осознанно читать текст с целью освоения и использования информации;

2. Работать с информацией, представленной в разных форматах (текст, рисунок, таблица, диаграмма, схема)

3. Раздел «Понимание и преобразование информации»

4. Находить информацию, факты, заданные в явном виде: числовые данные, отношения и зависимости (н-р, математические); упорядочивать информацию по числовым данным (возрастанию и убыванию)

5. Понимать информацию, представленную в неявном виде: н-р, выделять общий признак группы элементов.

6. Интерпретировать и обобщать информацию: интегрировать содержащиеся в разных частях текста детали сообщения

7. Преобразовывать информацию из сплошного текста в таблицу (дополнять таблицу из текста); преобразовывать информацию, полученную из рисунка, в текстовую задачу; заполнять предложенные схемы с опорой на прочитанный текст.

Раздел «Применение и представление информации»

1. По результатам наблюдений находить и формулировать правила, закономерности и т. п.

2. Группировать, систематизировать объекты, выделяя один-два признака

3. Определять последовательность выполнения действий, составлять простейшую инструкцию их двух-трёх шагов.

4. Раздел «Оценка достоверности полученной информации»

5. На основе полученных знаний обнаруживать недостоверность полученной информации.

Работа с информацией начинается уже в 1 классе ещё до знакомства с задачей, когда дети работают по рисункам учебника, т. е. работают с информацией, представленной в виде рисунка. Так как анализ любой задачи начинается с осознания последовательности отражённых в ее тексте событий, то важно учить детей устанавливать связи между этапами сюжета и логически верно излагать события.

В учебнике присутствуют и специальные задания, целенаправленно готовящие детей к работе с задачами, такие как: восстановление развития сюжета по серии рисунков; составление различных рассказов математического содержания к одному сюжетному рисунку; завершение серии рисунков до полного восстановления сюжета.

Цель таких заданий – сформировать у обучающихся умение рассматривать одну и ту же ситуацию с принципиально разных позиций, что очень важно для предстоящей работы над задачами.

После знакомства с задачей идёт уже целенаправленная работа непосредственно с текстом задачи. Для понимания текста задачи на уроке целесообразно использовать следующие приёмы:

1. Словесное рисование сюжета, описанного в тексте задачи

2. Разбиение текста на смысловые части и выбор необходимой информации для поиска решения.

3. Выделение в тексте составных частей задачи (условия, вопроса, данных, искомого)

4. Переформулировка текста задачи; замена описания данной в ней ситуации другой, сохраняющей все отношения и зависимости (но более точно их выражающие)

5. Составление краткой записи к тексту задачи в виде опорных слов, схем, таблиц, рисунка (т. е. перевод словесной формы информации в -составление задачи по схеме.

6. Запись числового выражения по математическому тексту, по схеме (перевод словесной и графической формы информации в знаковую)

7. Сравнение задач, близких по сюжету, но значительно отличающихся по математическому смыслу.

8. Решение задач с недостающими или лишними данными

9. Преобразование текста задачи

Для формирования умения составлять и преобразовывать задачи можно использовать следующие виды упражнений:

1. Преобразование текстов, не являющихся задачами, в задачи.

2. Постановка вопроса к данному условию задачи или изменение данного вопроса.

3. Составление условия задачи по данному вопросу.

4. Изменение условия так, чтобы действий в решении стало больше (меньше).

5. Изменение вопроса (условия, данных) так, чтобы задача стала решаемой.

6. Внесение в задачу таких изменений, чтобы в ней появились лишние (недостающие) данные.

7. Составление задач по аналогии.

8. Составление обратных задач.

9. Составление текста задачи по данному решению.

Несомненно, решение задач занимает в математическом образовании огромное место. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины освоения учебного материала. Но как показывает практика, большинство детей испытывают трудности при решении задач и одной из причин, определяющих недостаточный уровень у учащихся умений решать задачи, является неумение читать задачу. Поэтому чтобы избавиться от «текстового страха», важно научить ребёнка «понимать» текст задачи. И сейчас я более подробно хотела бы остановиться на том, как это можно сделать – как научить ребёнка «читать и понимать текст задачи».

Очень часто понимание текста задачи осложняют несколько факторов: наличие длинных предложений, сложная внутренняя структура, информативная насыщенность текста, использование синтаксических конструкций, сложных для понимания (причастный и деепричастный обороты, сложноподчинённые предложения), поэтому очень важно научить ребёнка интерпретации текстов. Интерпретировать текст задачи – это значит изменить текст, сделать его понятным для себя.

Выделение главных слов.

Разбиение длинных предложений на более короткие по принципу «Одно предложение – одна мысль»

Перестановка предложений для создания текста с трёхчастной формой

Создание концепта для уменьшения его объёма и приближение субъекта

Синонимическая замена отдельных слов текста.

Говоря о приёмах работы с информацией на уроках математики, представленной в разных форматах, нельзя не сказать о работе с информацией, представленной в виде рисунков, таблиц и диаграмм. При работе с информацией, представленной в вышеперечисленных форматах, у учащихся формируются следующие умения:

– умение читать и извлекать информацию, представленную в виде рисунка и использовать её для решения поставленной задачи;

– умение читать несложные таблицы;

– умение находить и извлекать информацию, представленную в таблице и использовать её для решения поставленных задач;

– умение составлять и заполнять таблицу имеющимися данными по установленному правилу

– в таблице, для построения столбчатой диаграммы.

– умение читать несложные столбчатые диаграммы и извлекать информацию, представленную в диаграмме для решения поставленной задачи;

– умение дополнять и составлять диаграмму в соответствии с текстом;

умение находить и извлекать информацию, представленную в таблице, для построения столбчатой диаграммы.

Таким образом, при обучении решению задач существенным является не просто отработка умения решать определенные типы задач, ориентируясь на данные образцы, а приобретение опыта в семантическом и математическом анализе разнообразных текстовых конструкций.

Приемы работы с учебными текстами на уроках математики

Систематическая и планомерная работа по формированию умений работы с текстом учебника включает разнообразные аспекты, пополняясь ими в разных возрастных группах. Формирование навыков самостоятельной работы с книгой требует работы с учебником и на этапе закрепления пройденного материала, и при изучении нового.

К ключевым направлениям формирования умений работы с текстом относят следующие:

– выделение главного в тексте;

– составление примеров, аналогичных приведенным в тексте;

- умение найти в тексте ответ на поставленный вопрос;
- грамотно пересказать прочитанный текст;
- умение составить план прочитанного;
- воспроизводить текст по предложенному плану;
- умение пользоваться образцами решения задач;
- запоминание определений, формул, теорем;
- работа с иллюстрациями (рисунками, чертежами, диаграммами);
- использование новой теории в различных учебных и жизненных ситуациях;
- подтверждение научных фактов;
- конспектирование новой темы.

Работу по формированию умений и навыков самостоятельного чтения и понимания книг необходимо начинать с 5-го класса и проводить в системе, усложняя приемы и способы чтения и обработки информации от класса к классу. Для работы с текстами есть много методик и приемов. Работа с текстом может индивидуальной, групповой, самостоятельной или общей. Выделяют три этапа, по которым следует проводить работу учащихся с учебником на уроках математики.

1 этап – Работа до чтения.

В начале урока можно предложить игру *«Попробуй найти!»*, в ходе которой учитель сообщает классу название главы или параграфа. Ученики должны быстро с помощью оглавления найти данный раздел учебника и зачитать несколько строк из него. Во время игры развиваются внимательность, быстрота реакции, ориентация в логическом изложении математического материала в учебнике.

На первом этапе работы с текстом учебника необходимо внутренне включить каждого ребенка в чтение. Большим «плюсом» в работе с книгой станет то, если учащимся не составит труда по заголовку рассказать о том, что сегодня будет изучаться. При «разборе» заголовка у школьников может возникнуть желание определенных знаний. Вся эта предварительная работа должна настроить учеников на дальнейшее приобретение знаний, т.е. должна послужить внутренним мотивом и затем помочь ученикам выделить главное в тексте.

Основной прием, который учитель может использовать на этом этапе работы с книгой – это прием *«Банк идей (гипотез)»*, куда ученики «складывают» свои мысли о том, что будет сегодня на уроке изучаться. Учитель при этом записывает высказывания учеников на доску, чтобы в конце урока проверить, верны или нет, были выдвинутые ими гипотезы. Этот прием научит учеников выдвигать гипотезы исследования и определять, доказаны они или опровергнуты, что очень

важно для формирования навыков научно – исследовательской деятельности учащихся при работе с литературой.

Прием **«Верные или неверные утверждения»** может быть началом урока. Учащиеся, выбирая «верные утверждения» из предложенных учителем, описывают заданную тему (ситуацию, обстановку, систему правил). В начале изучения темы «Углы» в 5 классе можно предложить учащимся поиграть в игру **«Верю – не верю»:**

Тупой угол – это угол, который нарисован тупым карандашом.

Угол – это геометрическая фигура.

Угол состоит из двух пересекающихся прямых.

Бывают углы остроумные и тупые.

Угол состоит из двух лучей, выходящих из одной точки.

Равные углы – это те, у которых равны стороны.

Биссектриса – это такой угол, у которого три стороны.

Бывает угол прямой.

Угол может быть тощим.

Острый угол – это угол, который меньше прямого.

Нужно попросить учащихся обосновать свой ответ, а после знакомства с основной информацией, возвратиться к данным утверждениям и попросить детей оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию.

2 этап – Работа с текстом учебника непосредственно.

Это само чтение. Тут необходимо подчеркнуть, что работа с учебником должна обязательно преследовать определенную цель, которую ученикам сначала сообщает учитель, а впоследствии они сами начнут ставить перед собой цели чтения учебника, параграфа, главы. Основными целями чтения параграфа учебника могут быть: знакомство с информацией, заложенной в выбранном фрагменте текста, понимание информации, запоминание, использование информации в различных учебных и жизненных ситуациях, подтверждение изученного или того, что знали ранее, отыскание примеров, подтверждение научных фактов, работа с иллюстрациями (рисунками, чертежами, диаграммами).

В зависимости от поставленной цели учитель должен организовать чтение параграфа одним из способов (опережающее чтение, углубленное чтение, выборочное чтение, чтение вслух, чтение про себя, чтение по ролям, чтение-изучение, просмотр).

Для лучшего понимания прочитанного текста учебника можно использовать методический прием – **«Инсерт»**. Технически он достаточно прост. Учащихся надо познакомить с рядом маркировочных знаков и предложить им по мере чтения ставить их карандашом на

полях специально подобранного и распечатанного текста. Помечать следует отдельные абзацы или предложения в тексте. Пометки могут быть следующие:

Значение знака

V отмечается в тексте информация, которая уже известна ученику

+ отмечается новая информация

— отмечается то, что идет вразрез с имеющимися у ученика представлениями, о чем он думал иначе

? отмечается то, что осталось непонятным и требует дополнительных сведений, вызывает желание узнать подробнее

Для учащихся наиболее приемлемым вариантом завершения данной работы с текстом является устное обсуждение или заполнение таблицы. Обычно школьники без труда отмечают, что известное им встретилось в прочитанном тексте, сообщают, что нового и неожиданного для себя они узнали. При этом важно, чтобы ученики прямо зачитывали текст, ссылались на него. Интересным в этом приеме является знак “вопрос”. Авторы учебников ставят перед учащимися самые разные вопросы, учитель на уроке требует ответов на них, а вот места для вопросов самих детей ни в учебниках, ни на уроках нет. А результат всего этого хорошо известен: школьники не всегда умеют задавать вопросы, а со временем у них вообще появляется боязнь их задавать. Особенно это видно, когда при изучении нового материала я использую игру «**Вопрос-ответ**». Учащиеся делятся на группы, читают новый текст и придумывают вопросы для другой команды. Тут-то и возникают у ребят трудности: не просто придумать и сформулировать хороший вопрос. Именно поэтому знак “вопрос” весьма важен во всех отношениях. Вопросы, заданные учениками по той или иной теме, приучают их осознавать, что знания, полученные на уроке, не конечны, что многое остается «за кадром». А это стимулирует учащихся к поиску ответа на вопрос, обращению к разным источникам информации. Технологический прием «Инсерт» и таблица сделают зримыми процесс накопления информации, путь от «старого» знания к «новому».

Проведя на уроке объяснение нового материала, выполнив упражнения на закрепление, можно предложить учащимся прочитать параграф, выделить главные мысли, найти в тексте то, о чём вообще не говорили на уроке. Например, при изучении темы «Умножение натуральных чисел и его свойства» можно опустить в объяснении, когда возможно не ставить знак умножения. Учащимся дается задание: найти в тексте то, что не упоминалось на уроке. После ответа на вопрос, предлагается задание: «Определите, какие из равенств верные?»

$$5 \cdot a = 5a; 5 + b = 5b; (x+4) \cdot (y-5) = (x+4)(y-5); 6 \cdot 8 \cdot n = 48n;$$
$$x \cdot (2+c) = x(2+c); 7 \cdot 2 + k = 14k; (ab) \cdot c = abc.$$

Еще одним не простым, но в то же время, необходимым приёмом работы с текстом, является работа по плану. Например, при изучении темы «Площадь трапеции» в 8 классе можно предложить учащимся вывести формулу площади трапеции по следующему плану:

1. Изобразите трапецию ABCD.
2. Дайте определение высоты трапеции.
3. Выполните рисунок 185.
4. Устно докажете теорему о площади трапеции.
5. Сравните своё доказательство с доказательством в учебнике.
6. Запишите в тетрадь доказательство теоремы.

Важным из способов записи прочитанного, особенно для старших классов, является конспектирование. Конспектирование математических книг занятие трудное и занимательное. Зная, что существует алгебраический язык, который позволяет сокращать обычную запись теоремы, решения примеров, под конспектированием учебника математики мы понимаем перевод обычной записи (на естественном русском языке) в математическую запись (на формальном языке).

На уроках геометрии можно организовать работу в группах с текстом учебника при изучении нового материала. Например, при изучении свойств параллелограмма или свойств прямоугольного треугольника. Каждая группа должна не просто прочитать и списать формулировку и доказательство теоремы, а суметь разобраться и оформить доказательство не текстом, как в учебнике, а на математическом языке, затем рассказать учащимся, которые не изучали эту теорему.

Учащимся также можно предложить заполнить таблицу, в которой данный математический факт необходимо представить с помощью слов, на языке символов и в графическом виде.

Еще одним способом обработки информации из текста является составление тезисов. Тезисы – это основные положения текста, которые доказывают, объясняют, поясняют материал в тексте. Если в плане определенной последовательности даются только названия основных объектов в виде заголовков, то при составлении тезисов в той же самой последовательности даётся само содержание этих объектов. Можно сравнить план и тезисы на примере одного и того же текста из учебника математики для 5 класса «Угол».

План:

1. Понятие угла.
2. Равные углы.
3. Развёрнутый угол.
4. Прямой угол.

Тезисы:

1. Углом называют фигуру, образованную двумя лучами, исходящими из одной точки. Лучи, образующие угол, называют сторонами угла, а точку, из которой они выходят, - вершиной угла.

2. Если один угол можно наложить на другой так, что они совпадут, то эти углы равны.

3. Два дополнительных друг другу луча образуют развёрнутый угол. Стороны этого угла вместе образуют прямую линию, на которой лежит вершина развёрнутого угла.

4. Прямым углом называют половину развёрнутого угла.

Ещё один из приёмов – **Пересказ текста.**

Пересказ может быть подробным или кратким. К краткому пересказу можно перейти от работы над планом, именно краткому, потому что с полным пересказом учащиеся успешно справляются сами. При подготовке к пересказу можно предложить учащимся следующую памятку:

Памятка:

1. Определи, всё ли ты рассказал.
2. Найди по учебнику то, что ты пропустил.
3. Определи, всё ли ты правильно рассказал.
4. Найди свои ошибки и исправь их.

3 этап- Работа после чтения.

После чтения параграфа или главы из учебника ученики должны обязательно высказать свое отношение, свое мнение, свои мысли о прочитанном, дать свою характеристику, привести свои примеры. Важно, чтобы ученики смогли сопоставить прочитанное с тем, что уже знали. После изучения на уроке темы даётся задание составить по материалу учебника контрольные вопросы. Каждый пишет свои вопросы на листочках, которые прикрепляются на «*дерево знаний*» (изображение на листе ватмана). В начале следующего урока ещё раз прочитывается текст учебника, после чего с «дерева знаний» снимаются листочки, вопросы зачитываются, учащиеся отвечают на них. Такая работа развивает самостоятельность мышления, стремление к знаниям, речевые умения, снижает утомляемость.

Еще одним приемом является составление **маркировочной таблицы «Знаем – хотим узнать – узнали»**, которая является вариацией вышеописанного метода “Инсерт”. Одной из возможных форм контроля эффективности чтения с пометками является составление маркировочной таблицы.

Что мы хотим узнать

Что мы узнали

В каждую из колонок необходимо разнести полученную в ходе чтения информацию. Особое требование – записывать сведения, понятия или факты следует только своими словами, не цитируя учебник или иной текст, с которым работали. Прием **“Маркировочная таблица”** позволяет учителю проконтролировать работу каждого ученика с текстом учебника и поставить отметку за работу на уроке. Если позволяет время, таблица заполняется прямо на уроке, а если нет, то можно предложить завершить ее дома, а на данном уроке записать в каждой колонке один – два тезиса или положения.

Текст учебника математики отличается от других учебников еще и тем, что он насыщен формулировками. Дети с большим трудом запоминают формулировки теорем, правил и алгоритмов выполнения того или иного действия, они их не учат дословно, упуская порой важные слова или искажая смысл. Из-за этого у ребенка возникает неверное ощущение, что он все выучил хорошо, верно привел формулировку, и, как результат, обидя на учителя, который снизил оценку. Для заучивания формулировок можно использовать несколько приемов работы с текстом учебника. Например, игра **«Угадай-ка!»**. Класс делится на 2 команды: одна начинает читать по учебнику любую часть правила (любые три слова), а вторая должна быстро отыскать в тексте учебника всю формулировку правила.

Известно, что любое новшество встречает на своем пути и безоговорочное одобрение, и сдержанную поддержку и отчаянное сопротивление. Разнообразить или украсить свой урок, применяя новый прием – значит повысить его продуктивность. От этого выигрывают все: и ученик, который научился чему – то новому, и учитель, который смог увлечь класс, повысить интерес к своему предмету. Если систематически применять некоторые методы и приемы работы с текстом, то ученики, как правило, более активно включаются в работу по предмету, получают более высокие оценки.

Памятка работы с параграфом учебника математики для учеников 5-6 классов.

1. Прочитай заголовок и попытайся ответить на вопрос: «О чем будет говориться в этом параграфе?».

2. Просмотри текст параграфа, обращая внимание на иллюстрации, правила, примеры.

3. Почитай текст. Установи связь текста и иллюстраций, правил, примеров рассмотренных ранее.

4. Как выделено главное в тексте (правила, алгоритмы выполнения действий и т.п.).

5. Приведи свои примеры к тексту.

6. Раздели текст на смысловые части. Сколько их получилось?
7. Озаглавь части текста и составь план.
8. Выполни письменное задание.
9. Повтори прочитанное по плану, затем без него.
10. Проговори несколько раз правила. Выучи наизусть.

Памятка работы с параграфом учебника математики для учащихся 7-9 классов.

1. Прочитайте заголовок параграфа. Что вы уже знаете об этом? Что вы говорили в классе об этом?
2. Прочитайте текст параграфа.
3. Выучите формулировки теорем, определения, правила, алгоритмы решения заданий.
4. Установите связь между иллюстрациями, рисунками, чертежами и текстом.
5. Разделите текст на части, озаглавьте их, запишите план в тетрадь.
6. Выполните письменное домашнее задание.
7. Перескажите теоретические сведения, прочитанные из параграфа, согласно вашему плану.
8. Приведите собственные примеры в доказательство прочитанного.

Приемы работы с учебными текстами на уроках физики.

1. Тексты с описанием различных физических явлений или процессов, наблюдаемых в природе или в повседневной жизни.

Задания к ним могут проверять:

- понимание информации, имеющейся в тексте;
- понимание смысла физических терминов, использующихся в тексте;
- умение выделить описанное в тексте явление или его признаки;
- умение объяснить описанное явление при помощи имеющихся знаний.

В качестве иллюстрации данной типологии текста можно использовать следующий материал при изучении темы «Плавление вещества».

8 КЛАСС

Ледяная магия

Между внешним давлением и точкой замерзания (плавления) воды наблюдается интересная зависимость. С повышением давления до 2200 атмосфер она падает: с увеличением давления на каждую

атмосферу температура плавления понижается на $0,0075^{\circ}\text{C}$. При дальнейшем увеличении давления точка замерзания воды начинает расти: при давлении 3530 атмосфер вода замерзает при 17°C , при 6380 атмосферах – при 0°C , а при 20 670 атмосферах – при 76°C . В последнем случае будет наблюдаться горячий лёд. При давлении в 1 атмосферу объём воды при замерзании резко возрастает (примерно на 11 %). В замкнутом пространстве такой процесс приводит к возникновению громадного избыточного давления. Вода, замерзая, разрывает горные породы, дробит многотонные глыбы. В 1872 году англичанин Боттомли впервые экспериментально обнаружил явление режеляции льда. Проволоку с подвешенным на ней грузом помещают на кусок льда. Проволока постепенно разрезает лёд, имеющий температуру 0°C , однако после прохождения проволоки разрез затягивается льдом, и в результате кусок льда остаётся целым. Долгое время думали, что лёд под лезвиями коньков тает потому, что испытывает сильное давление, температура плавления льда понижается – и лёд плавится. Однако расчёты показывают, что человек массой 60 килограммов, стоя на коньках, оказывает на лёд давление примерно 15 атмосфер. Это означает, что под коньками температура плавления льда уменьшается только на $0,11^{\circ}\text{C}$. Такого повышения температуры явно недостаточно для того, чтобы лёд стал плавиться под давлением коньков при катании, например при -10°C .

Задания к тексту

1. Как зависит температура плавления льда от внешнего давления? Приведите два примера, которые иллюстрируют возникновение избыточного давления при замерзании воды.

2. Попробуйте объяснить своими словами, что может означать термин «режеляция».

3. При протекании какого процесса может выделяться теплота, которая идёт на плавление льда при катании на коньках?

2. Тексты с описанием наблюдения или опыта по одному из разделов школьного курса физики.

Задания могут проверять:

- понимание информации, имеющейся в тексте;
- умение выделить (сформулировать) гипотезу описанного наблюдения или опыта, понимание условий проведения, назначения отдельных частей экспериментальной установки и измерительных приборов;
- умение сформулировать выводы.

Открытие животного электричества

Днём рождения науки электробиологии считается 26 сентября 1786 года. В этом году итальянский врач и учёный Луиджи Гальвани начал серию опытов по изучению действия на мышцы лягушки «спокойного» атмосферного электричества. Поняв, что лапка лягушки является в некотором смысле чувствительным электродом, он решил попробовать обнаружить с её помощью атмосферное электричество. Повесив препарат на решётке своего балкона, Гальвани долго ждал результатов, но лапка не сокращалась ни при какой погоде. И вот 26 сентября лапка наконец сократилась. Но это произошло не тогда, когда изменилась погода, а при совершенно других обстоятельствах: лапка лягушки была подвешена к железной решётке балкона на медном крючке и случайно коснулась решётки. Гальвани проверяет: оказывается, всякий раз, как образуется цепь «железо–медь–лапка», тут же происходит сокращение мышц независимо от погоды. Учёный переносит опыты в помещение, использует разные пары металлов и регулярно наблюдает сокращение мышц лапки лягушки. Таким образом, был открыт источник тока, который впоследствии был назван гальваническим элементом. Во времена Гальвани учёные считали, что электричество не может возникать в металлах, они могут играть только роль проводников. Отсюда Гальвани заключает, что источником электричества в этих опытах являются сами ткани лягушки, а металлы только замыкают цепь.

Задания к тексту

1. Какую гипотезу пытался проверить Луиджи Гальвани, начиная в 1786 году новую серию опытов с лапкой лягушки?
2. Какой вывод сделал Гальвани на основании своих опытов? В чём состояла ошибочность его вывода?
3. Из каких основных частей должен состоять гальванический элемент?
4. Если бы вы проводили опыты, аналогичные опытам Гальвани, то какие бы дополнительные исследования (кроме проверки разных пар металлов) осуществили?

3. Тексты с описанием технических устройств, принцип работы которых основан на использовании каких-либо законов физики.

Задания могут проверять:

- понимание информации, имеющейся в тексте;

- понимание смысла физических терминов, использующихся в тексте;
- умение определять основные физические законы (явления, принципы), лежащие в основе работы описанного устройства,
- умение оценивать возможности безопасного использования описанных технических устройств.

Как работает пьезоэлектрическая зажигалка?

Зажигалки, действие которых основано на явлении пьезоэлектрического эффекта, широко распространены. Пьезоэффект заключается в появлении разности потенциалов между гранями некоторых твёрдых кристаллических тел при их сжатии или растяжении. Количество электричества, возникающего при деформации пьезоэлектрика, пропорционально силе, вызывающей деформацию. Основной частью пьезоэлектрической зажигалки является пьезоэлемент в виде цилиндра из пьезокерамики с металлическими электродами на основаниях. При помощи механического устройства производится кратковременный удар по пьезоэлементу. При деформации пьезоэлемента на двух его сторонах, расположенных перпендикулярно направлению вектора деформирующей силы, появляются разноимённые электрические заряды. Разность потенциалов между этими сторонами может достигать нескольких тысяч вольт. По изолированным проводам разность потенциалов подводится к двум электродам, расположенным в наконечнике зажигалки на расстоянии 3–4 мм друг от друга. Возникающий между электродами искровой разряд поджигает смесь газа и воздуха. Несмотря на очень большие напряжения (~10 киловольт) опыты с пьезозажигалкой совершенно безопасны, так как это напряжение возникает на обкладках конденсатора очень малой электроёмкости. Поэтому при напряжении 10 киловольт даже при коротком замыкании сила тока оказывается ничтожно малой и безопасной для здоровья человека, как при электростатических разрядах при снятии шерстяной или синтетической одежды в сухую погоду.

Задания к тексту

1. Каким образом возникает разность потенциалов на двух сторонах пьезоэлемента?
2. Можно ли измерить обычным вольтметром напряжение, генерируемое пьезоэлементом?

3. Почему напряжение в десятки киловольт от пьезозажигалки не опасно, а напряжение 220 вольт в электрической розетке смертельно опасно?

4. Какие другие применения пьезоэффекта вам известны?

Приёмы работы с текстами на уроках истории и обществознания

Работа с текстом важна для продуктивной самостоятельной работы учащихся на уроке, для качественного усвоения материала.

Аналитические справки по результатам ОГЭ и ЕГЭ по истории и обществознанию показывают, что у учащихся имеются различные проблемы при работе с текстами. Среди них наиболее распространёнными являются:

- работа с информацией: сопоставление, соотнесение, поиск и т. д.;
- самостоятельный анализ описанной ситуации;
- преобразование информации представленной в различных знаковых системах (текст, схема, таблица, диаграмма);
- извлечение из неадаптированных оригинальных текстов (филологических, научно-популярных, публицистических, художественных) знания по заданным темам.

Для развития «компетентности чтения» необходимо использовать различные приёмы при работе с текстовой информацией. При этом при работе над текстом важно учитывать виды чтения, преследующие разные цели.

Виды чтения

Просмотровое чтение является наиболее поверхностным видом, дающее наиболее общее представление о содержании и смысле текста. Конечным результатом является решение, следует ли читать текст или нет.

Ознакомительное чтение является более подробным, по сравнению с просмотровым. Для данного вида характерно извлечение основной, но не дополнительной информации из читаемого текста. В результате учащиеся определяют, достаточно ли информации содержится в тексте или его необходимо перечитывать или анализировать.

Изучающее чтение – наиболее подробный вид чтения. Целью этого вида является не просто тщательное изучение, но еще и проникновение в смысл текста, детальный анализ текста. Конечный результат направлен на понимание всех уровней текста, а также на восприятие

разной информации, изложенной в тексте (фактуальной, концептуальной и подтекстовой).

Чаще всего на уроках используется ознакомительное и изучающее чтение.

Приёмы работы для ознакомительного и изучающего чтения

1. Разбивка текста на смысловые части, составление плана текста. Данное задание требует составить план текста, выделив его основные относительно завершённые смысловые фрагменты и озаглавив каждый из них. Данное задание является обязательным в логике организации работы с текстом: сначала необходимо уяснить смысл текста как целостного, выявить наиболее значимые в содержательном плане идеи и представить структуру текста, а затем уже извлекать информацию по отдельным аспектам, анализировать конкретные идеи текста.

Под планом понимается чёткое последовательное представление фрагментов содержания текста в кратких формулировках, отражающих тему, или основную идею соответствующего фрагмента.

Что необходимо учесть для выполнения данного задания:

– внимательно прочитать текст, уяснить его содержание, понять тему, выявить основные идеи текста;

– названия пунктов плана не должны полностью воспроизводить отдельные фразы текста – основная идея каждого фрагмента текста должна быть кратко сформулирована после прочтения и обобщения содержания соответствующего раздела текста;

– Присутствие определенной логики.

Каким может быть план:

- простой план;
- сложный план;
- тезисный план;
- вопросный план;
- назывной план.

Пример работы с текстом:

Задатки и способности

Ребенок рождается не с готовыми способностями, а с задатками, т.е. такими особенностями строения мозга и органов чувств, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей. Задатки многозначны, т.е. на базе одних и тех же задатков могут воз-

никнуть различные способности в зависимости от требований соответствующей деятельности. Так, острая наблюдательность и хорошая зрительная память могут войти в структуру способностей художника, следователя, геолога.

Разовьются ли задатки в способности, зависит не только от индивидуальных особенностей личности, но и от исторических условий, от потребностей общества. Те или иные способности развиваются тогда, когда в них появляется общественная необходимость.

Рассмотрим с этой точки зрения такую воображаемую ситуацию. Где-то на далеком острове в Тихом океане родился мальчик с выдающимися музыкальными задатками. Кем может он стать, если учесть, что люди его племени не знают никакой иной музыки, кроме одногласного пения, и никакого другого музыкального инструмента, кроме барабана? В лучшем случае этот мальчик войдет в историю острова как самый замечательный барабанщик. Иными словами, он достигнет такого уровня развития своего музыкального таланта, который возможен в определенных социальных условиях. Совсем иначе сложилась бы его судьба, если бы он оказался в стране с высокоразвитой музыкальной культурой и попал там к хорошим педагогам.

(Коломинский Я. Л. Человек: психология. М., 1998. С. 222)

Задание

Составьте план текста. Для этого выделите основные смысловые фрагменты текста и озаглавьте каждый из них.

Примеры выделенных фрагментов:

- 1) врождённые задатки человека;
- 2) условия для развития способностей и т.д.;

Данный план составлен в *назывной форме*.

Вопросный план записывается в форме вопросов к тексту; каждому информативному центру текста соответствует один вопрос.

Например:

- 1) Какими особенностями ребёнок обладает с рождения?
- 2) От чего зависит успешность развития задатков ребёнка в способности?

Составление вопросов к тексту по классификации Блума.

Простой (Когда ...? Где? Как зовут?) - о фактах, опирается на память и обеспечивает узнавание полученной информации.

Уточняющий (обеспечивает обратную связь учителя и ученика; учитель перефразирует ответ ученика, начиная со слов «Вы хотели сказать, что ... ?» или «Правильно ли я понял, что ...?») -

Оценочный («Хорошо ли поступил ...?», «Как вы относитесь к тому, что ...?») - выражает эмоции, чувства, отношение к какому-либо явлению или событию; субъективно-личный взгляд на полученную информацию с последующим формированием суждений и мнений.

Интерпретация («Почему ...?») - вопрос о мотивах, причинах события, перевод информации в новые формы и определение взаимосвязи между событиями, фактами, идеями, ценностями.

Творческий («Что было до этого?», «Что произойдет, если ?», «Что могло быть до этого?», «Как он поведет себя в другой ситуации») - связан с прогнозом в прошлое или в будущее, творческим применением знаний.

Практический («Как можно использовать в жизни...?») – связан с использованием информации как средства для решения проблем в сюжетном контексте или же вне его.

Работа с текстом «Экономические системы»

Экономическая система – это способ организации хозяйственной жизни общества. В зависимости от того, как общество отвечает на основные вопросы экономики, учёные различают традиционную (аграрную) , командную (плановую), рыночную и смешанную экономические системы.

Основой традиционной экономики является сельское хозяйство или в современных условиях – добыча полезных ископаемых. Решения о производстве, распределении и потреблении экономических благ принимаются, основываясь на обычаях и традициях. Эти традиции определяют, какие товары и услуги производить, для кого и каким образом. Продукты и услуги, производимые в этих обществах, не изменяются в течение многих лет, всё делается так как делали поколения предков. В основном создаётся простая однотипная продукция.

Традиционная экономика основывается на натуральном производстве. Конкуренция отсутствует, а обмена с внешним миром почти не происходит. Традиционная экономика нередко использует натуральный обмен вместо денег. Развитие технологий в таком обществе происходит очень медленно. Как правило, общества с данной экономической системой характеризуются низким уровнем жизни. В настоящее время примеры подобной организации экономической жизни можно

найти в некоторых уголках Африки и Океании, в России (например, у народов Крайнего Севера). При такой экономической системе государство не вмешивается в экономические отношения.

расслоение, поэтому на государстве лежит забота об инвалидах, престарелых, одиноких, больных, малолетних, безработных.

Задание: составить вопросы в соответствии с классификацией Блума.

Составление таблицы по тексту

Сравнительная таблица

Этапы составления сравнительных таблиц:

1. Выделить существенные признаки (линии), по которым целесообразно провести сопоставление; сформулировать их в виде краткого плана, записать в первую графу таблицы;

2. в соответствующие графы горизонтально заносятся сведения по каждой линии сравнения;

3. формулируется частный вывод о сходстве и различии сравниваемых объектов;

4. итоги всей сравнительной работы сходятся в общем выводе.

Критерии оценки составления таблицы:

- соответствие содержания теме;
- логичность структуры таблицы;
- правильный отбор информации;
- наличие обобщающего (систематизирующего, структурирующего, сравнительного) характера изложения информации;

Пример: «Фрагмент таблицы сравнения ремесленного и мануфактурного производства»

	Ремесленное производство	Мануфактурное производство	Результаты сравнения
Размеры производства	Мелкое	Крупное	В отличие от ремесла централизованная мануфактура имела крупные размеры
Характер труда	Ручной труд	Ручной труд	В мануфактурном производстве, как и в ремесле применялся ручной труд

Концептуальная таблица. Данный вид таблицы можно использовать, когда необходимо провести сравнение нескольких объектов по нескольким вопросам. По горизонтали располагается, то, что подлежит сравнению, а по вертикали различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит.

Сводная таблица

Цель данной таблицы систематизировать информацию, проводить параллели между явлениями, событиями или фактами. В колонке «линии сравнения» перечисляются те категории, по которым сравниваются какие-то явления, события, факты.

Пример сводной таблицы

Тема 1	Тема 2	Линия сравнения	Тема 3	Тема 4

Приём «Рокировка»

С одной из проблем, с которыми сталкиваются учащиеся это умение последовательно, логически осветить какой-либо вопрос или раскрыть тему на основе прочитанного текста. Последовательно раскрывая эти вопросы в таблице, можно получить достаточно логически связный и полный рассказ. Данный приём используется также, когда необходимо сократить текст.

№ п/п	Вопрос	Ответ
1	Что?	
2	Где?	
3	Когда?	
4	Кто?	
5	Как?	
6	Почему?	

Кластер

Кластер – (от англ. – cluster- гроздь) – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в тот или иной текст. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

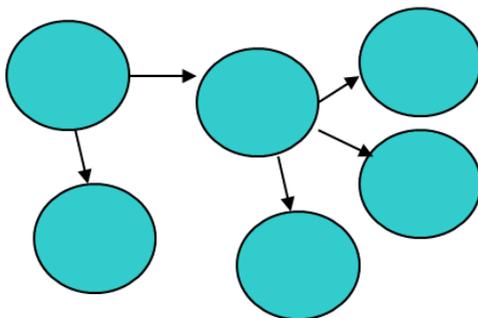
Последовательность действий при построении кластера проста и логична:

Этапы составления кластера:

1. Посередине чистого листа (классной доски) написать ключевое слово или тезис, который является «сердцем» текста;

2. Вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы. (Модель «планета и ее спутники»);

3. По мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи.



Таск-анализ

ТАСК – (это сокращение для слов Тезис – Анализ – Синтез – Ключ), его помочь ученикам научиться независимо размышлять об отдельных моментах текста. Метод этот представляет собой 10 последовательно заданных вопросов, над которыми в ходе чтения текста предстоит размышлять обучающимся. Наиболее рационально ответы на вопросы занести в специально сконструированную таблицу. Здесь мы снова встречается с культурой вычленения тезисов и антитезисов того или иного текста.

1. Какая тема обсуждается?
2. Каково основное утверждение по теме?
3. Сформулируйте контрутверждение: что скорее всего выскажет оппонент в защиту либо для опровержения данного утверждения?
4. Что поддерживает основное утверждение и контрутверждение? Перечислите эти доводы в отдельных колонках.
5. Содержит ли этот текст непонятные, сложные или «перегруженные» слова и выражения? Если да, то найдите и поясните их.

6. Проведите оценку защиты утверждения и контрутверждения. Определите спорные выводы, отвлеченные моменты, ошибочные заключения и другие слабые места спора.

7. Видите ли вы какие-либо допущения, ценности или идеологическое влияние в основном утверждении или доводах в его защиту? Найдите их и укажите, насколько они влияют на справедливость утверждения.

8. Изложите свое утверждение полностью в следующей форме: Несмотря на то, что ... (укажите контрутверждение либо один из самых сильных доводов в его защиту), ... (основное утверждение), поскольку ... (главные причины, побуждающие верить в истинность основного утверждения).

9. Является ли полный тезис спорным, но в тоже время, приемлемым для защиты, либо неприемлемым, либо слишком сложным для принятия?

10. В случае необходимости пересмотрите ваше основное утверждение и повторите все стадии ТАСК.

Использование ТАСК значительно улучшает способность учеников читать и оценивать прочитанное. Данное задание помогает учащимся в дальнейшем формулировать и аргументировать учащимся собственное суждение по актуальному проблемному вопросу общественной жизни.

Текст с ошибками

Древний Египет. Тутмос III намеревался увековечить свое имя, построив величайшую пирамиду Египта. Стараясь во всем отличаться от предыдущих царей, он приказал заложить фундамент постройки на восточном берегу Нила, чтобы ветры, дующие из Сахары, не смогли замедлить строительство. Однако верховный жрец Хеопс доложил царю, что строительство пирамиды затягивается из-за нехватки рабов.

Царь повелел собирать войско для похода в далекую северную Нубию. Он рассчитывал на большую добычу: серебро, слоновую кость, дерево и, конечно, «живой товар». Армия египтян наводила ужас на своих соседей. Покоренные народы называли столицу Египта – город Каир – «городом крови».

Обеспечив строительство достаточным количеством рабов, царь повелел завершить строительство пирамиды к концу 1750 года до н.э.

Ошибки:

1. Во времена Тутмоса III пирамиды не строились.
2. Величайшая пирамида была выстроена по приказу Хеопса.
3. Правители Египта – фараоны, а не цари.

4. Все пирамиды были построены на левом берегу Нила в соответствии с религиозными представлениями египтян о том, что «царство мертвых» расположено на западе.

5. Хеопс был фараоном.

6. На строительстве пирамид были задействованы в основном крестьяне.

7. Нубия расположена южнее Египта.

8. Каир не был столицей древнего Египта.

9. «Городом крови» называли столицу ассирийского царства – Ниневию.

10. Тутмос III правил позже.

Систематизация, анализ и обобщение неупорядоченной социальной информации (определение терминов и понятий, соответствующих предлагаемому контексту)

Прочитайте приведённый ниже текст, в котором пропущен ряд слов.

Выберите из предлагаемого списка слова, которые необходимо вставить на место пропусков.

«Мотивом _____ (А) называется то, что побуждает её, ради чего она осуществляется. В качестве побудителя обычно выступает конкретная _____ (Б), которая удовлетворяется в ходе и с помощью деятельности. Это определённая форма связи живых организмов с внешним миром, необходимая для существования _____ (В), социальной группы, общества в целом.

_____ (Г) потребности вызваны биологической природой человека. Это потребности людей во всём, что необходимо для их существования, развития и воспроизводства. _____ (Д) потребности связаны с тем, что человек принадлежит к обществу, занимает в нём определённое место, участвует в трудовой деятельности, в общении с другими людьми.

_____ (Е) потребности связаны с познанием человеком окружающего мира, своего места в нём и смысла своего существования. Каждая из групп потребностей вызывает соответствующие виды деятельности».

Слова в списке даны в именительном падеже. Каждое слово может быть использовано только один раз.

Выбирайте последовательно одно слово за другим, мысленно заполняя каждый пропуск. Обратите внимание на то, что слов в списке больше, чем вам потребуется для заполнения пропусков.

Список терминов:

- 1) потребность
- 2) деятельность
- 3) природа
- 4) социальный
- 5) естественный
- 6) подлинный (разумный)
- 7) индивидуальность
- 8) индивид
- 9) идеальный (духовный)

В данной ниже таблице приведены буквы, обозначающие пропущенные слова. Запишите в таблицу под каждой буквой номер выбранного вами слова.

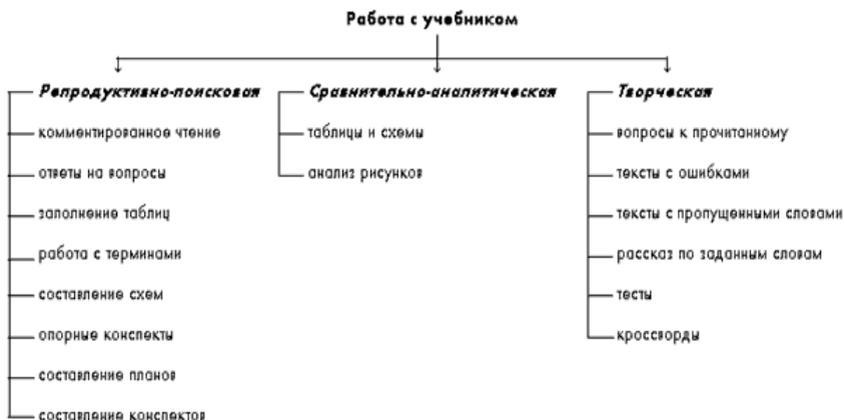
Ключевые слова

Примеры:

1. Напишите несколько слов, благодаря которым можно сразу понять, что речь идет именно о Ганнибале.
2. Каким был Цезарь? Запишите в тетрадь 5 прилагательных.
3. Выпишите ключевые слова, характеризующие внешний вид и характер германцев.
4. Запишите несколько слов или словосочетаний, характеризующих все эти сооружения.
5. Выпишите в тетрадь все незнакомые слова.

Приёмы работы с текстом на уроках географии

Задания при работе с учебником могут носить различный характер: **поисково-репродуктивный, сравнительно-аналитический и творческий**, что позволяет в рамках обычного урока осуществлять дифференцированный подход в обучении. Кроме того, при этом значительно облегчается выполнение домашних заданий. В настоящее время большую помощь в подобной работе оказывают и издающиеся рабочие тетради с печатной основой, которые предлагают большой выбор заданий для работы с учебником.



Репродуктивно-поисковая работа

Практика показывает, что, приходя из начальной школы, многие ученики не умеют работать с учебником. Поэтому формирование необходимых навыков приходится начинать с первых уроков в шестом классе. В дальнейшем эта работа проводится систематически, изменяясь и усложняясь соответственно возрастным особенностям. Наиболее простой формой работы с учебником на уроке можно считать **комментированное чтение** параграфа. Вопросы при этом могут быть следующими. Что из прочитанного вам уже известно? Что нового вы узнали? Как выделены в тексте новые понятия? Ответы на эти вопросы помогают научить учеников быстрее ориентироваться в тексте.

Следующая форма работы – устные или письменные **ответы на вопросы к параграфу**. Эта работа часто игнорируется учителями, хотя позволяет решать сразу несколько задач:

- способствует закреплению материала в ходе урока (фронтально);
- формирует умение отвечать кратко и четко;
- облегчает дифференцированный подход к обучению: ученикам с разным уровнем подготовки даются разные по сложности вопросы (при этом слабоуспевающие ученики могут получать положительные оценки);
- при письменных ответах появляется возможность выставлять дополнительные оценки.

Вопросы к параграфу могут быть сформулированы и самим учителем. В этом случае они должны предусматривать:

- 1 – поиск ответа в тексте;
- 2 – использование старых знаний в новой ситуации.

Более сложной формой работы является **заполнение таблиц**. Оно развивает умения краткости изложения и отбора информации. Сначала таблицы заполняют под руководством учителя, который все записи и их оформление показывает на доске. Следующий этап – частичное заполнение учителем таблицы (предоставление образца) и третий этап – самостоятельное составление и заполнение таблиц.

Различные варианты таблиц приведены в учебниках, методических и дидактических пособиях и рабочих тетрадях на печатной основе. Также таблицы можно составлять самостоятельно. Вот несколько примеров.

Одной из наиболее важных сторон обучения является **работа с терминами**. От усвоения новой терминологии во многом зависит и усвоение самого материала. Если учащиеся не могут до конца понять, что обозначает термин, или пропустят объяснение какого-либо поня-

тия, то в дальнейшем им будет трудно усвоить новую информацию. В итоге пропадает интерес к предмету и, как правило, наблюдается снижение успеваемости. Поэтому необходимо учить учеников работать с терминами: находить их, записывать, запоминать, использовать.

С самых первых уроков необходимо обращать внимание школьников на то, что все новые термины в тексте учебника выделены особым шрифтом – курсивом (это понятие ученики тоже должны запомнить), что и помогает быстрее их отыскивать. Следует объяснить, что сам термин может быть приведен как в начале раскрывающего его определения, так и в конце.

Кроме устной работы над новыми терминами, можно проводить письменную работу. Имеется несколько вариантов.

Выписать новые термины и их определения. Важно научиться записывать термины так, чтобы их можно было легко находить среди других записей – брать в рамку, подчеркивать или выделять шрифтом.

Составление схем, которые являются наиболее кратким и наглядным изложением текстовой информации? – также весьма важная форма работы.

Работа над схемами складывается из нескольких этапов.

1. Учитель готовит схемы по изучаемому вопросу, объясняет ученикам, что они отражают, и показывает, как читать схемы и составлять рассказ.

2. Ученики учатся объяснять материал по готовой схеме.

3. Ученикам предлагают схемы, заполненные только частично, как образец. Основную часть они должны заполнить самостоятельно, используя текст или рисунки учебника.

4. Ученикам поручается самостоятельное составление схем. К этому этапу можно переходить тогда, когда все предыдущие этапы уже освоены.

В старших классах следует объяснять, каким образом, используя эти приемы, можно готовиться к зачетам и экзаменам, усваивать большой объем информации.

Строить работу со схемами на уроке можно, используя различные приемы:

- 1) составление схем под руководством учителя;
- 2) заполнение немых схем учениками самостоятельно;
- 3) объяснение учителя по готовой схеме;
- 4) озвучивание готовых схем учениками;
- 5) заполнение и озвучивание схем учениками.

Если использовать такой вид работы регулярно, то ученики лучше усваивают материал, повышается интерес к предмету и качество зна-

ний. У сильных учеников появляется возможность больше времени уделить изучению дополнительной литературы, а у слабых – шанс получить положительную оценку и сохранить уверенность в себе.

К осознанному пониманию материала ведет и использование **опорных конспектов**, основанных на структурно-логических схемах, основные положения или понятия которых зашифрованы определенными сигналами или условными знаками. Работа с опорными конспектами имеет много специфических особенностей и представляет собой целую систему, которая была разработана В.Ф. Шаталовым. Конечно, использовать всю систему нет возможности, но применение ее отдельных элементов позволяет при творческом подходе получать хорошие результаты.

Следующий вид работы – **составление планов**. При ее проведении необходимо объяснять, какова цель составления таких материалов и их предполагаемая структура. Еще лучше, если памятки по составлению будут выполнены на плакатах и вывешены в классе.

Как составить план

План – четкая последовательность изложения материала

1. Прочитай внимательно текст.
2. Разбей его на смысловые части.
3. Озаглавь каждую часть и запиши заголовки по порядку.
4. Устно изложи материал по готовому плану.

Развернутый план – дополни каждый пункт плана краткими записями, которые помогут воспроизвести информацию.

Отличительной особенностью планов является краткость. Использовать эту форму работы можно начиная с 6-го класса. Многие параграфы учебников удобны для формирования умения составлять планы. Большое значение имеет пример, когда учитель записывает на доске план урока, лекции и т.д.

Более трудным является **составление конспектов** (цитатного, свободного, тематического). Кроме краткости, здесь требуются логичность, четкость и умение формулировать свои мысли.

Для формирования навыка составления конспекта также необходима памятка.

Как составить конспект

Конспект – краткое изложение материала

1. Составь план прочитанного текста.
2. Разъясни и дополни каждый пункт цитатами (выдержками из текста) или мыслями, сформулированными самостоятельно.
3. Сопоставь разные точки зрения, сделай вывод.

Если ученики испытывают затруднения в самостоятельном составлении планов и конспектов, то первоначально такую работу можно проводить в классе коллективно, разбирая каждый этап.

Тексты школьных учебников удобны относительной краткостью, что позволяет отрабатывать навык, который в дальнейшем поможет при работе с большими объемами дополнительной литературы.

Проверка правильности выполнения всех перечисленных видов работ может осуществляться устно (выборочно или одновременно у всех). При проведении контроля следует отметить, у кого из учеников возникают трудности (и какие), и индивидуально поработать с теми, кому необходима помощь.

Сравнительно-аналитическая работа

Сравнение и анализ – иной уровень работы с учебником. Обучение соответствующим приемам ведется практически параллельно с описанными выше, так как они также требуют умения находить главное, кратко записывать и четко формулировать мысли. Формирование навыка сравнивать объекты начинается с объяснения, что такое сравнение и как его делать.

Как сравнить объекты

Сравнить – это значит сопоставить в равных условиях, найти сходства и различия

Для этого необходимо:

1. Определить объекты сравнения.
2. Выделить признаки, по которым они будут сравниваться.
3. Найти общие черты.
4. Найти черты отличия.
5. Объяснить причины того и другого и сделать выводы.

В любом сравнении заложены элементы анализа, т.е. выделения отдельных частей и признаков, и синтеза – обобщения и нахождения взаимосвязей. Сравнение можно проводить, опираясь на текст, рисунки и схемы учебника (не исключая и лабораторных работ)? и оформлять его результаты в виде таблиц и схем.

Вот несколько примеров.

6-й класс. Тема «Равнины суши»

Сравнительная таблица «Виды равнин» 7-й класс. Тема «Атмосфера и климаты Земли»

Таблица «Сравнительная характеристика воздушных масс»

Большую помощь в работе с учебником оказывают и рисунки. Их можно использовать для выполнения заданий по анализу и сравнению. Такие задания целесообразно предварять небольшими инструкциями.

Как работать с рисунками

Творческая работа с учебником

Составление вопросов. Что может быть проще, чем задавать вопросы? Однако на самом деле это требует от учеников вполне определенных усилий. Тем более что их вопросы не должны дублировать вопросы, приведенные в параграфах учебника.

Вопросы могут носить произвольный характер или начинаться определенным образом.

Например: «Докажите, что ...»; «Объясните, почему ...»; «Какой вывод можно сделать из ...». Важно объяснить ученикам, что оценивается не столько количество (его можно ограничить), сколько качество вопросов и плюс умение самим отвечать на них.

Проверку данного вида работы можно проводить несколькими **способами:**

- а) выборочно или у всего класса в тетрадях;
- б) заслушать вопросы нескольких учащихся и ответы на них других учеников;
- в) организовать работу в парах: ученики задают друг другу свои вопросы и отвечают на них, делают необходимые комментарии и оценивают ответы;
- г) организовать работу внутри групп (как в парах);
- д) организовать работу между группами.

Последние три способа наиболее интересны и полезны, особенно для детей: их слышат, они слушают и самостоятельно дают оценки. Все результаты передают учителю, который оставляет за собой право при необходимости их корректировать.

Интересно отметить, что при составлении вопросов многие ученики обращают внимание на такую информацию в учебнике, которой учитель зачастую по инерции не придает значения.

Составление рассказов с географическими ошибками, которые надо заметить и исправить, вызывает у ребят особый интерес. Однако данная работа довольно сложна. Она требует хороших знаний, воображения, логики, умения формулировать мысли. Хороший текст должен иметь выраженный сюжет, быть оригинальным и занимательным – лучше всего в форме приключенческого рассказа или рассказа о путешествиях. Выполнение таких заданий способствует развитию речи и

творческих способностей. Ученики любят слушать такие тексты и с огромным удовольствием ищут «спрятанные» ошибки. Этот способ чаще всего использую при работе с учебником в 6 классе.

Например, 1. Путь учеников лежал строго на север, там находился пионерский лагерь, куда они должны были добраться под самый вечер. Последние лучи заходящего солнца светили им в лица, а небо низко над землёй горело яркими красками (тема «Стороны горизонта»).

2. Учительница на уроке попросила ребят изобразить в тетради холм высотой 16 метров с помощью трёх горизонталей, которые проведены через 7 метров. В каком месте, читая задание она допустила ошибку? (тема «Изображение на плане неровностей земной поверхности»).

Составление текстов с пропущенными словами не составляет большого труда, в задании использую небольшую часть текста и пропускаю слова, на которые следует обратить особое внимание. Такое задание можно давать на первых этапах обучения, а затем оставлять его для слабоуспевающих, которым не под силу выполнение более сложных заданий, типа составления текстов с ошибками.

Составление рассказов по заданным словам способствует развитию мыслительной и речевой деятельности. При изучении нового материала рассказы составляются на основе прочитанного в учебнике текста и представляют, по сути, сжатое его изложение.

На первом этапе опорные слова предлагаются в той последовательности, в которой они должны быть упомянуты в рассказе.

Например, по теме «Свойства океанической воды» в 6-м классе, при изучении вопроса – что такое солёность, на доске делается запись слов:

1. Солёность – 1 литр – 35гр – промилле – 35 ‰.
2. Зависит – реки – осадки – испарение – льды.
3. Балтийское – Красное.

Затем работа усложняется: слова даются без определенной последовательности или вносятся «лишние», которые не могут быть использованы в тексте. Эти варианты требуют большей внимательности и сообразительности. В любом случае ученику предлагается озаглавить рассказ и объяснить, на какой вопрос он отвечает, какой вопрос к нему можно задать и т.д.

Этот вид работы удобен для дифференцированного обучения: слабым ученикам можно давать простое задание, сильным – сложное. Составление рассказов, по заданным словам, можно также применять и при повторении материала. В этом случае предлагается составить рас-

сказ, вспомнив опорные слова без помощи учителя и не используя учебник.

Тесты – наиболее распространенный вид проверки усвоения материала. В качестве формы творческой работы с учебником ребятам предлагается разработать тесты применительно к конкретному параграфу или разделу. Разумеется, такую работу можно предлагать только в том случае, если ученики уже имеют понятие об общих принципах организации и различных видах тестов – вопрос и несколько вариантов; перечень верных и неверных утверждений; обозначенные буквами и цифрами понятия и определения, которые нужно привести в соответствие и т.п. Данный вид работы предлагаю ребятам уже с 7-го класса. Предъявляю к хорошим тестам – четкую и однозначную формулировку вопросов (или утверждений), предполагающую наличие точных и правильных ответов. При каждом задании так же должно оговариваться минимальное и максимальное количество вопросов или утверждений, которые надо придумать в каждом конкретном случае.

Иногда ребята делают очень интересные работы, которые могут быть использованы в дальнейшем для индивидуального опроса.

Вид работы, всегда вызывающий особый интерес, – **составление кроссвордов**.

Ученики любят не только решать кроссворды, но и составлять их, проявляя при этом все свои интеллектуальные и творческие способности. Регулярное использование такого вида заданий способствует росту мастерства, интереса к предмету и качества заданий, т.к. при этом необходимо заново пересмотреть и повторить весь материал темы. Как правило, кроссворды составляются дома после изучения какой-либо темы. Они могут быть тематическими, включающими любые вопросы, связанные с темой, или терминологическими, в которых используются только термины данной темы. Как и в других случаях, необходимо оговаривать определенные требования:

- а) четкая, а по возможности и оригинальная постановка вопросов;
- б) аккуратность выполнения;
- в) наличие ответов на отдельном листке.

Все сданные работы оцениваются, а из лучших оформляется выставка или они используются при проведении различных внеклассных мероприятий по географии.

Творческие задания выполняются с удовольствием и интересом, особенно если нет ограничений в выборе: каждый берется за то, что ему нравится и что в его силах. Хорошо выполненная работа – маленькая победа в процессе познания, повышение самооценки, веры в свои силы в стремлении учиться.

Различные формы работы с учебником позволяют выработать навыки самостоятельно добывать знания, умения задавать вопросы и находить на них ответы, различным образом оформлять и применять свои знания. Важно помнить, что, предлагая разные по сложности задания, нельзя явно выделять «слабых» и «сильных» учеников, необходимо тактично предлагать выполнение индивидуальных работ. А еще лучше предложить выбор – каждый ребенок сам определит свои силы, а если по какой-то личной причине не справится с заданием, не надо упрекать его за неправильный выбор – он сам все поймет.

Предложенные формы работы с учебником и навыки, полученные при этом, могут быть использованы на различных типах уроков и как элементы игр, а также могут применяться при развивающем обучении.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
ГЛАВА I. Психолого-педагогические основы содержания и методики работы с учебными текстами на уроках нефилологического цикла	
1.1. Особенности развития речи обучающихся в подростковом возрасте	5
1.2. Основные аспекты изучения текста дисциплин нефилологического цикла.....	15
1.3. Тексты, используемые в обучении дисциплин нефилологического цикла.....	20
ГЛАВА II. Методика работы с учебными текстами на уроках нефилологического цикла	
2.1. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе работы с текстом.....	35
2.2. Система работы с учебными текстами на уроках нефилологического цикла	47
2.3. Методика работы с учебными текстами.....	58

Учебное издание

Борисова Татьяна Григорьевна,
Глушкова Надежда Геннадьевна,
Кузнецова Татьяна Борисовна и др.

**МЕТОДИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ
С УЧЕБНЫМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ
НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 13.12.2019.
Формат 60x841/16. Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».
Усл. печ. л. 6,54. Тираж 50 экз. Заказ № 166.

Отпечатано в типографии «Идея+»