

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт/факультет/филиал Филологический факультет
(полное наименование института/факультета/филиала)

Выпускающая(ие) кафедра(ы) Кафедра мировой литературы и методики её преподавания
(полное наименование кафедры)

Фензель Ольга Васильевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема Изложение как эффективный вид речевой деятельности школьников на
уроках литературы

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы Литература

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой доцент, к.ф.н. Липнягова С.Г.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

17.05.2017 Липнягова
(дата, подпись)

Руководитель

Доцент, к. п. н. Лебедева Н.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Лебедева Н.В.

Дата защиты 22.06.2017

Обучающийся Фензель О.В.
(фамилия, инициалы)

Фензель
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Психолого- педагогический анализ проблемы развития письменной речи.	7
1.1. Характеристика и особенности развития письменной речи школьников	7
1.2. Изложение как форма работы по развитию письменной речи	20
ГЛАВА 2. Изложение на уроках литературы как эффективный вид речевой деятельности школьников	33
2.1.Традиции обучения изложению на уроках литературы.....	33
2.2 Опытно – экспериментальная работа обучения написанию изложения в 9 классе.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Речь – великий дар природы, благодаря которому люди получают широкие возможности общения друг с другом. Однако на возникновение речи природа отводит человеку очень мало времени – ранний и дошкольный возраст. В этот период создаются благоприятные условия для развития связной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи - чтения и письма, и последующего речевого и языкового развития ребенка.

Роль развития речи ребенка в школьном возрасте также трудно переоценить. Овладение связной устной и письменной речью перестраивает процессы восприятия, памяти, мышления, совершенствует все виды детской деятельности и «социализацию» ребенка. В психологических, лингвистических, психолингвистических исследованиях детской речи таких ученых как Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, было доказано, что любое нарушение в ходе развития речи отражается на деятельности и поведении детей.

Письменная речь выступает в качестве одной из форм существования языка, которая противопоставлена устной речи. Она является вторичной, более поздней по времени возникновения формой существования языка. Разным формам языковой деятельности в качестве первичной может быть характерна письменная и устная речь (произведем сравнение фольклора и художественной литературы). Устная речь помогла человеку выделиться из животного мира, а вот письменность следует рассматривать как величайшее из изобретений, которые созданы человечеством. Письменной речью был совершен переворот в способах накопления информации, ее обработки и передачи, она изменила человека, в первую очередь его способность абстрактно мыслить.

Современная наука направлена на создание самых благоприятнейших условий для развития личности детей. Основа успеха современной

педагогики заключена в исследованиях зарубежных и отечественных авторов, а именно Р.Е. Левиновой, Л.Г. Парамоновой, Р.И.Лалаевой, В.Г.Петровой, М.Е.Хватцева, Л.И. Алексиной, Г.А. Каше и других, которые внесли вклад в решении данной проблемы. Все они единогласно свидетельствуют об огромных компенсаторных возможностях развивающегося детского мозга, а также о совершенствовании методов и путей развития письменной речи детей.

Развитие речи ребенка играет немаловажную роль в становлении и формировании его психического развития. В процессе развития возникают разнообразные аномалии и отклонения. Они могут коснуться разных сторон психофизического развития ребенка, его речевой и слуховой системы, зрительного восприятия, эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер двигательной системы. Именно это обуславливает актуальность исследования особенностей детей и наиболее благоприятных методов развития письменной речи. Проблема развития письменной речи заслуживает особого пристального внимания потому, что именно письмо является необходимой базой для овладения знаниями в любых областях.

Мы сформулировали проблему и приняли решение о проведении педагогического исследования, определив для себя тему: «Изложение на уроках литературы как эффективная форма работы по развитию письменной речи школьников».

Проблема исследования. Как качественно организовать урок по развитию письменной речи?

Объект исследования – письменная речь школьников.

Предмет исследования – методика написания изложения на уроках литературы.

Цель исследования - разработать содержательные элементы изложения на этапе подготовки к написанию сочинения.

Задачи исследования:

- проанализировать особенности развития письменной речи у школьников;
- рассмотреть изложение как вид работы по развитию письменной речи учащихся;
- выявить содержательные элементы изложения на уроках литературы;
- экспериментально проверить эффективность методики использования изложения на уроках литературы.

Гипотеза исследования - организация работы с изложением на уроках литературы по трем критериям: композиция, стиль, речевые особенности обеспечит достаточный уровень развития речи школьников для самостоятельного написания сочинений.

Для решения поставленных задач использованы следующие научно-исследовательские **методы**:

- а) теоретические (анализ литературы по возрастной психологии, педагогике, методике);
- б) эмпирические (наблюдение за учебным процессом, изучение и обобщение опыта работы, тестирование);
- в) педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

Этапы исследования:

- поисково-теоретический этап (сентябрь 2016) – анализ научно-теоретической литературы по проблеме; определение исходных позиций исследования, его методологии и методики, формирование рабочих гипотез; организация исследования;
- диагностическо-коррекционный этап (октябрь 2016-март 2017)–с помощью экспериментально-диагностических методик был определен исходный уровень письменной речи у детей. Разрабатывалась и внедрялась методика формирующего эксперимента.

- заключительно-обобщающий этап (апрель 2017)–теоретическое обобщение эмпирических данных, их анализ и интерпретация, систематизация результатов работы, оформление выпускной квалификационной работы.

Выборка исследования – В исследовании приняли участие 2 девятых класса, 9 «а» класс вошел в экспериментальную группу, общее количество респондентов 25 детей, 9 «б» класс вошел в контрольную группу, общее количество респондентов 25 детей.

Новизна работы. Актуализация такого вида письменных работ школьников как "изложение": отобраны фрагменты произведений русской классической литературы для старшеклассников, а также разработано методическое сопровождение.

Практическая значимость исследования. В исследовании доказано, что применение изложения на уроках литературы по развитию письменной речи школьников будет эффективным. Эффективность предложенной методики позволяет использовать ее в рамках осуществления образования детей среднего школьного возраста.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 39 источников, приложений.

ГЛАВА 1. Психолого - педагогический анализ проблемы развития письменной речи.

1.1. Характеристика и особенности развития письменной речи школьников

Письменная речь выступает в качестве одной из форм существования языка, которая противопоставлена устной речи. Она является вторичной, более поздней по времени возникновения формой существования языка. Разным формам языковой деятельности в качестве первичной может быть характерна письменная и устная речь (произведем сравнение фольклора и художественной литературы). Устная речь помогла человеку выделиться из животного мира, а вот письменность следует рассматривать как величайшее из изобретений, которые созданы человечеством. Письменной речью был совершен переворот в способах накопления информации, ее обработки и передачи, она изменила человека, в первую очередь его способность абстрактно мыслить.

Такое понятие как письменная речь состоит из чтения и письма, как равноправных составляющих. Письмо следует рассматривать как знаковую систему речевой фиксации, предоставляющую возможность передачи информации на расстоянии посредством графических элементов и закрепления ее во времени. Можно характеризовать любую систему письма постоянным знаковым составом.

Русское письмо принадлежит к алфавитным письменным системам. Благодаря алфавиту был ознаменован переход к символам высших порядков, а также определен прогресс в процессе развития абстрактного мышления, предоставив возможность отражения речи и мышления в качестве объектов познания. «Лишь посредством письменности появляется возможность выхода за границы пространственных и временных рамок речевой коммуникации, сохранив речевое воздействие, а также в случае отсутствия

другого партнера. Таким образом, происходит возникновение исторического измерения самосознания общества» [Грановская Р. М., 1984. С. 182].

Письменная и устная формы речи – это специфический вид временных связей сигнальной второй системы. При этом, основным отличием письменной речи от устной, является ее формирование лишь при целенаправленном обучении, т.е. происходит складывание ее механизмов в процессе обучения грамоте, совершенствование при дальнейшем обучении. При рефлексорном повторении происходит образование динамического стереотипа слова в единстве кинестетических, оптических и акустических раздражений [Ананьев Б.Г., 1955, 105]. Овладением письменной речью предусматривается установление качественно новых связей, которые существуют между словом, произносимым и слышимым, записываемым и видимым, поскольку обеспечение процесса письма производится посредством согласованной работы 4-х анализаторов: речеслухового, речедвигательного, двигательного и зрительного.

Как считает Е.А. Логинова, письмом младших школьников заимствуются характеристики, качество и структура устной речи. Это не является письменной речью, а только приспособленной к ее условиям и целям устной, в связи с чем, у свойств данных видов речи практически отсутствуют различия на первом этапе детского обучения письму [Логинова Е.А., 2004, с. 112].

Д.Б. Эльконин рассматривает письменную речь как сложный перевод в письменные знаки устной речи, при письме пишущий анализирует собственную мысль, разделяет мысли между собой и находит методы ее выражения [Эльконин Д.Б., 1998, с. 26].

Труды А.Р. Лурии, Р.И. Лалаевой, Л.С. Цветковой и др. ученых содержат описание структуры процесса письма, а также предпосылок его формирования. [Лурия А.Р., 2002], [Лалаева Р.И., 2003], [Цветкова Л.С., 2000].

Как считает Е.А. Логинова, существует возможность условного выделения двух главных этапов формирования у детей этого навыка: функциональная состоятельность анализаторных мозговых систем, их готовность к взаимодействию получаемой сенсорной информации из одной модальности в иную [Логинова Е.А., 2004, с.49].

А.Р. Лурия относит процесс письма к осознанным и сложнейшим формам речевой деятельности. Методы построения такой речи, как письменная, протекают как осознанные действия, постепенно автоматизируясь и превращаясь в навык [Лурия А.Р., 2002, с. 116].

Р.И. Лалаевой была описана психофизиологическая структура письменного процесса. Так, письмо – это сложная форма речевой деятельности. При письме имеет место перевод произносимого, слышимого слова, т. е. слов из устной речи, в видимые слова. Производится шифрование устной речи, ее письменное обозначение соответствующими графическими значками. Следует рассматривать письмо взрослого человека как автоматизированный (т.е. навык) и целенаправленный процесс, что его отличает от письма ребенка, лишь начавшего овладевать грамотой. По степени освоения письма, динамики его значения и роли в жизни учащегося происходит, как автоматизация и объяснение письменных операций, так и изменение его психологического содержания. На втором плане затем находится «техника» письма, оно функционирует уже как письменная речь, что выступает в качестве высшей ступени речевого развития [Лалаева Р.И., 2003, с. 54].

Цель письма взрослого человека заключается в передаче и фиксации содержания и смысла, т.е. предусматривается сосредоточение внимания пишущего на смысле написанного им текста, а не графических обозначениях слов. Следует рассматривать письменный процесс взрослого человека как целостный, синтетический процесс. При письме пишущим взрослым воспроизводится слово как целостный единый элемент фразы. Таким образом, посредством объединения движений в процессе письма слова

характеризуется целостность письма, а также его связность. Невзирая на то, что письмо является автоматизированным процессом, оно происходит под контролем (зрительный и кинестетический).

Согласно наблюдениям Р.И. Лалаевой, подтверждается роль второго вида контроля (кинестетического) следующим: в том случае, если пишущему взрослому предложить воспроизвести с закрытыми глазами фразу, оказывается, что вполне достаточно кинестетических ощущений непосредственно для четкого написания слов. Но, данный процесс сопровождается нарушением линии строки, размера букв, неравномерностью их наклона [Лалаева Р.И., 2003, с. 56].

При письме присутствует и такой контроль как зрительный (пишущим зрительно воспринимается написанное и контролируется правильность написания словосочетаний).

В процессе письма есть множество операций. А.Р. Лурией выделены такие операции [Лурия А.Р., 2002, с. 116]:

1. Мотив. Зачастую, письмо начинается с мотива, т. е. пишущий преследует цель при написании.

2. Программирование письменного высказывания со смысловой точки зрения.

3. Языковые операции (анализ предложения на составляющие слова, выделение предложения, фонематический анализ, дифференциация фонем).

Согласно А. Р. Лурия, написанное слово выступает в качестве модели слова в устной речи: при определении звуковой последовательности, предусматривается обозначение аналогичной последовательности соответствующих букв. В связи с чем, правильное написание слов обуславливает необходимость определения его звуковой структуры, последовательности звуков и места каждого из звуков в слове. Фонематический анализ – это одна из форм, характерных для языкового анализа, в основе которого заложена деятельность речедвигательного и речеслухового анализаторов. Немаловажная роль в процессе определения

характера звуков, а также характерной для них последовательности в слове принадлежит проигрыванию. Посредством проигрывания уточняется характер звука, отличается этот звук от фонетически похожих звуков [Лурия А.Р., 2002, с. 117].

4. Соотнесение звука, являющегося выделенным со зрительным образом буквы, вместе с тем, зрительному образу буквы должна быть характерна отдифференцированность от остальных, в особенности сходных с графической точки зрения.

5. Сравнение и анализ букв.

6. Предусматривается осуществление моторного воспроизведения графического изображения буквы, посредством зрительного и кинестетического контроля. Как считает В. Я. Ляудис, в качестве наиболее важных операций для выражения содержания смысла выступает подбор синтаксических структур предложений, слов, обеспечение контекстности связности и высказывания предложений в тексте.

Р.И. Лалаева рассматривается осуществление детьми всех операций в развернутом виде, при этом, происходит самостоятельное формирование каждой операции при обучении. К примеру, как в добукварный, так и в букварный период детей обучают выделению предложения, осуществлению анализа предложения на слова, выделению из речи звуков, определению количества, последовательности и места звуков в слове. Наряду с этим, производится ознакомление детей со зрительным буквенным образом, анализу букв на составляющие; формированию умения воспроизведения посредством движений руки элементов букв (палочки, точки, крючки), а затем букв, слов, предложений. В процессе формирования навыка письма происходит постепенная автоматизация отдельных звеньев структуры письма, их превращение в операции. Следует отметить постановление ребенком при письме все более сложных задач.

Письменной речи принадлежит немаловажная роль в познавательном детском развитии. В.П. Глухов считает, что письменная речь предоставляет

ребенку возможность «обучения» осознанию собственных действий, овладению навыками в произвольном оперировании своими умениями и действиями [Глухов В.П., 2005]. В процессе обучения в школе, ребенок может получить системные знания относительно окружающего мира, в особенности, посредством письменной речи.

Письменной речью ребенок овладевает к моменту поступления в школу или непосредственно в первом классе. Для того, чтобы этот вид речи сформировался без особых трудностей, необходимо овладеть основой письменной речи. К ней можно отнести:

1. Правильно сформированную устную речь. Способность к аналитико-синтетической речевой деятельности: деление на слова, слоги, звуки, и синтез.
2. Развитое восприятия: пространственное, зрительно-пространственный прогноз, сомато-пространственные ощущения, знание схемы тела.
3. Сформированность двигательной сферы.
4. Способность к саморегуляции.
5. Сформированность абстрактного мышления.

Существуют 4 группы нарушений письма, которые обусловлены возрастной спецификой:

1. Трудности в овладении письмом. Встречается в подготовительной группе в 6–7 лет и в первом классе, проявляется в нечетком знании алфавита. Дети испытывают сложности при переводе звука в букву, и при переходе от печатной буквы к письменной, кроме того испытывают трудности звукобуквенного анализа и синтеза.
2. Нарушение формирования процесса письма. Встречается в 1–2 классе в 7–8 лет, когда дети смешивают печатные и письменные буквы, пропускают слоги, слова.
3. Дисграфия — это частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в многочисленных стойких, повторяющихся ошибках,

обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Диагноз ставится логопедом тогда, когда ребенок овладел техникой письма, в 8–8,5 лет

Симптомы дисграфии:

- 1) при списывании с печатного текста пропуск, замена букв, слогов, слов и их сращение и расщепление;
- 2) при диктовке текста наблюдается то же самое, что и в первом случае + расщепление и сращение предложений;
- 3) лавинообразное нарастание ошибок.

Немаловажное значение в возникновении у детей речевых нарушений принадлежит:

- 1) ранним органическим поражениям мозга, сочетающимся с неблагоприятными условиями в воспитании и окружении ребенка на протяжении первых лет его жизни;
- 2) эмоциональной депривации (недостаточности положительного с эмоциональной точки зрения контакта с взрослым);
- 3) воздействию на мозг ребенка разных неблагоприятных факторов, и на последующие этапы процесса его развития. Существует разная структура данных нарушений речи, что зависит от времени воздействия вредности, а также локализации мозгового поражения.

Согласно А.Н. Корневу, существует непосредственная взаимосвязь между навыком письма, устной речью, а также её закономерностями, при этом, первому из них характерна собственная психологическая, сенсомоторная база, посредством которой производится обеспечение практической реализации всех письменных форм. С точки зрения вида деятельности письмо состоит из трех главных операций [Корнев А.Н., 2004]:

1. Анализ звукового состава слова. В качестве первого условия письма выступает определение звуковой последовательности в слове. Вторым условием выступает уточнение звуков, заключающееся в различении звонких и глухих, мягких и твёрдых, шипящих и свистящих фонем (речевых звуков).

2. Перевод в графемы (письменные знаки) фонем при учёте правильности написания включенных в них элементов. Это следует рассматривать как необходимость представления ребёнком в уме букв, составляющих это слово, правильное их написание (дети довольно часто «зеркалят» буквы, к примеру И - N, Я - R)

3. «Перешифровка» зрительных буквенных схем в систему последовательных движений руки и глаз, которые необходимы при записи слова.

Каждая из данных операций выступает в качестве самостоятельного навыка (подсистемы) и обладает соответствующим психологическим обеспечением.

А.Н. Корневым выделены в этиологии расстройств письменной речи 3 группы явлений [Корнев А.Н., 2004]:

1. Конституциональные предпосылки, являющиеся индивидуальными особенностями формирования функциональной специализации мозговых полушарий, наличием у родителей нарушений в письменной речи, психических заболеваний у родственников.

2. Энцефалопатические нарушения, возникающие в результате вредных воздействий в периоды пере-, пре- и постнатального развития. Повреждениями на первичных этапах онтогенеза зачастую обуславливаются аномалии в развитии подкорковых структур. Более поздним воздействием со стороны патологических факторов (постнатальное развитие, роды) затрагивают существеннее высшие корковые мозговые отделы. В результате воздействия вредных факторов происходят отклонения в развитии систем мозга.

А.Н. Корнев наблюдает взаимосвязь патогенеза нарушений письменной речи и трех вариантов дизонтогенеза: задержки в развитии психических функций; неравномерности развития некоторых из интеллектуальных и сенсомоторных функций; парциального недоразвития набора психических функций [Корнев А.Н., 2004].

3. Существование неблагоприятных средовых и социальных факторов. Автор включает в их перечень: отсутствие соответствия фактической зрелости с обучением грамоте; отсутствие соответствия с возможностями ребенка объема и уровня требований по отношению к грамотности; отсутствие соответствия между методами и темпами обучения и индивидуальными особенностями ребенка.

То есть, следует отметить возникновение трудностей в овладении письмом в результате сочетания таких групп явлений, как биологическая недостаточность систем мозга, возникающая на основании этого функциональная недостаточность; средовые условия, предъявляющие повышенные требования к незрелым либо отстающим в развитии психическим функциям.

Множество исследователей считают, что в основе нарушений письма находится совокупность дисфункций: дефектов, присущих устной речи, недостаточной степени формирования психических процессов, а также их произвольности, телесной схемы, мелкой моторики рук, чувства ритма. В процессе работы с учащимися, которым характерно наличие трудностей при овладении письменной речью, на педагога возлагается обязанность ориентации в причинах данных нарушений речи, учета факторов психологической детской готовности к обучению письму, в целях достижения в проводимой коррекционной работе целенаправленности и успеха.

Как отмечал Л.С. Выготский, благодаря письму и грамматике ребенок может подняться на следующую ступень в речевом развитии. Данные особенности, характерные письму предоставляют возможность предполагать все более частое и грубое его нарушение, то есть в основе обучения письму находятся психические незрелые процессы [Выготский Л.С., 1996].

Е.А. Логиновой условно выделены два взаимосвязанных и главных уровня предпосылок формирования письменного навыка у детей. Первый уровень включает в себя функциональную состоятельность анализаторных

мозговых систем, их готовность к непосредственному взаимодействию в процессе восприятия, соотнесения сенсорной информации, и ее перекодирования и в различные модальности (к примеру, перевод в зрительный образ звука речи – букву, а также ее перевод в двигательную формулу – кинему) [Логинова Е.А., 2004, с. 29].

В качестве нейрофизиологической основы овладения письмом выступает сформированность у детей слухового и зрительного восприятия, моторных функций, а также полноценной оптико-слухо-моторной координации (межсенсорного взаимодействия). Второй уровень предпосылок включает в себя детскую психологическую готовность к произвольному овладению и обучению сложному навыку письма. В этом контексте, психологическая готовность является сформированностью психических процессов и функций, зависящая от социального и физиологического развития ребенка. Так как письмо является видом психической деятельности, его реализация и усвоение вызывают необходимость участия памяти, внимания, мышления (и обеспечивающих его умственных действий синтеза и анализа, обобщения, сравнения, абстрагирования и др.). Помимо этого, в качестве ведущих элементов организации деятельности выступает мотивация, произвольная саморегуляция и волевое усилие.

Такое понятие как психологическая готовность к обучению письму включает в себя лингвистическую готовность со стороны ребенка к овладению наиболее сложным и новым типом речевой деятельности. В целях осознанного выполнения языковых операций (в первую очередь, отбора языковых единиц – слов, предложений, их анализа и символизации посредством букв), ребенку должна быть характерной хорошо развитая устная речь. Возникает необходимость в соответствии словарного его запаса, способности к продуцированию предложений и актуализации слов, грамматического оформления речи возрастным нормам, присущим младшему школьному возрасту.

Посредством лингвистического уровня организации письма определяется, каким именно средством осуществляется письмо. Л.С. Цветкова указывает, данным уровнем обеспечивается письмо языковыми, лингвистическими средствами реализации процесса, что подразумевает реализацию перевода внутреннего смысла, формирование которого происходит на психологическом уровне, в лингвистические коды – в синтаксические и лексико-морфологические единицы, т. е. в фразы и слова. Цветковой Л.С. обобщаются сформулированные психологические предпосылки формирования данного вида речевой деятельности, в результате нарушения либо несформированности которых возникают трудности в формировании у детей письма [Цветкова Л.С., 2000, с. 250].

В качестве первой предпосылки выступает сформированность устной речи (либо сохранность), произвольное речевое владение, способность к аналитико-синтетической деятельности.

Вторая предпосылка заключается в формировании (либо сохранности) различных типов ощущений, восприятия, знаний, а также их взаимодействия, пространственного восприятия и представлений: слухо-пространственного и зрительно-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, ощущения и знания схемы тела, лево/право.

В качестве третьей предпосылки выступает сформированность двигательной сферы, т. е. предметных действий, тонких движений, подвижности, различных типов праксиса руки, устойчивости, переключаемости и др.

Четвертой предпосылкой является формирование абстрактных методов деятельности у детей, возможность чего возникает в процессе постепенного перевода их от действий с предметами к действиям с абстракцией.

Пятая предпосылка – это сформированность поведения – саморегуляция, регуляция, намерения, контроль действий, поведенческие мотивы.

Известным является факт, что у ребенка вышеуказанные психические процессы и функции являются несовершенными, но их достаточно для начала обучения, при котором структурные письменные звенья продолжают развитие.

В.Н. Чехловой выделены главные факторы предпосылок, свидетельствующих о нарушениях у детей дошкольного старшего возраста письменной речи, которые заключаются в [Чехлова В.Н., 2015]:

1. Отсутствию слуховой дифференциации близких с акустической точки зрения звуков: мягких – твёрдых, глухих – звонких, шипящих – свистящих, и вибрантов. Это может рассматриваться как явная предпосылка акустической дисграфии (или дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания), поскольку фонемы каждой из названных групп, не дифференцируемые на слух, в дальнейшем обязательно взаимозаменяются на письме.

2. Наличие полных звуковых замен в устной речи, которые также касаются в основном вышеперечисленных групп акустически и артикуляторно близких звуков. Наличие таких замен является несомненным предвестником артикуляторно-акустической дисграфии, поскольку неправильное проговаривание слов в процессе письма в период обучения ребенка грамоте неизбежно приводит к соответствующим буквенным заменам.

3. Несформированность простейших видов фонематического анализа слов, доступных детям старшего дошкольного возраста. К таким видам анализа относятся следующие: узнавание звука на фоне слова; выделение ударного гласного из начала слова и конечного согласного из конца слова; определение примерного места звука в слове по принципу: начало, середина, конец. Если ребенок старшего дошкольного возраста не способен даже в этих пределах «почувствовать» звуковой состав слова, он не сможет в положенный срок овладеть полным фонематическим анализом слов. На этом основании принято рассматривать данное «несовершенство» как явную

предпосылку дисграфии на почве несформированности анализа и синтеза речевого потока.

4. Несформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза, что затрудняет ребенку дифференциацию сходных по начертанию букв в процессе овладения грамотой, а значит, приводит к появлению у него оптической дисграфии.

5. Несформированность грамматических систем словоизменения и словообразования, что внешне проявляется преимущественно в неправильном употреблении ребенком окончаний слов в устной речи. Это является несомненным предвестником аграмматической дисграфии.

Письмо в норме является сложной формой деятельности речевого характера, многоуровневым процессом. В нем участвуют разные анализаторы: речедвигательный, речеслуховой, общедвигательный и зрительный. Между ними в ходе письма устанавливается взаимообусловленность и тесная связь. Структура данного процесса определена стадией овладения навыком, характером и задачами письма. В норме процесс письма осуществляется на базе достаточной сформированности конкретных неречевых и речевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового синтеза и анализа, сформированности лексико-грамматического аспекта речи, зрительного синтеза и анализа, пространственных представлений. Несформированность определенной функции способна привести к нарушению процесса овладения письмом, дисграфии.

Таким образом, по результатам анализа определений письменной речи среди исследователей мы принимаем следующее определение письменной речи: письменная речь – это способность передачи речи при помощи бумаги на дальние расстояния, заключающаяся в графическом отражении передаваемого смысла и собственных мыслей.

1.2. Изложение как форма работы по развитию письменной речи

Ведущим принципом организации работы по совершенствованию речевой деятельности учащихся является неразрывное единство этой работы с анализом художественного произведения, с интеллектуальным, нравственным и художественно-эстетическим развитием, т.е. формированием духовной личности в широком смысле. Это принципиальное положение, вытекающее из философского и лингвистического понимания, звучало еще в трудах В.В. Голубкова, М.А.Рыбниковой, Н.В. Колокольцева, предостерегавших учителей от формального подхода к занятиям по совершенствованию речевой культуры школьников, от отрыва их от работы по литературному образованию и нравственно-эстетическому воспитанию.

В школе в ходе деятельности учебного характера происходит развитие всех функциональных разновидностей речи, однако в этот период особым значением наделяется речь в качестве средства познания, передачи и сохранения информации, речь в качестве средства организации действий коллективного характера, речь в качестве средства самовыражения и самосознания, воздействия на взрослых и товарищей. В этот период наряду с межличностным с интенсивностью развивается также групповое общение. Именно в школе ученики овладевают книжными речевыми стилями. Постигая в школе основы наук, дети используют учебно-научную разновидность книжной речи, когда на уроках развернуто или кратко дают ответы на вопросы учителя, выступают с докладами и сообщениями (на темы предметов, которые изучаются). Также в школе начинает формироваться публицистический речевой стиль, формирование которого имеет связь с активным участием в жизни общества, изучением гуманитарных предметов. Последнее можно объяснить тем, что в общественных науках идеи, явления, факты, взгляды не просто сообщаются, а анализируются с конкретных позиций идеологии. Для общественно-научного языка характерным является научно-публицистический стиль изложения.

Чтобы научить школьников создавать текст, в работе, связанной с развитием письменной речи, применяются:

- анализ текстов (письменных и устных негативного и положительного характера);
- составление композиционной схемы, рабочих материалов, плана;
- редактирование текстов;
- установка на конкретную речевую ситуацию (то есть уточнение задачи адресата, обстоятельств высказывания);
- обсуждение первых вариантов письменных и устных высказываний и др.

Одна из особенностей приемов, которые указаны, заключается в том, что многие из них одновременно являются и предметом обучения (к примеру, составление плана - и прием обучения, и способ деятельности ученика, которым он пользуется во время создания собственного речевого произведения). Вторая особенность данных приемов заключается в широком сочетании их с таким средством дидактики, как текст [Брудный А.А., 1975, с. 171].

Задания, используемые при этом, могут быть условно разделены на пять групп.

Задания аналитического характера по готовому тексту. К примеру, определить главную мысль высказывания, которая сформулирована автором; часть, в которой есть пример-доказательство..., в которой приводится описание того-то; определить или найти в тексте лишнее; часть, которую стоит расширить; цитаты, которые неудачно введены в текст; озаглавить отрывок словами текста; проследить зависимость употребления определенных языковых средств от замысла или задачи высказывания; сравнить конспект и исходный текст - что в них общего, чем они отличны и т.д.

Аналитико-синтетические задания по готовому тексту. Такие задания требуют проводить анализ готового текста и создавать на его базе элементы

текста (но не весь текст). К примеру: сформулировать основную авторскую мысль; подобрать эпиграф; озаглавить текст; составить композиционную схему текста и т.д.

Задания, связанные с переработкой готового текста в плане его усовершенствования. К примеру, устранить определенные недочеты в речевом оформлении и содержании высказывания; ввести в текст цитаты, которые подтверждают определенные суждения.

Задания, которые требуют создать новый текст на базе данного (готового). К примеру: подробно (сжато) изложить весь текст или определенную часть текста; подготовить сообщение в устной форме на определенную тему на базе этого текста; дополнить текст собственными рассуждениями по существу вопроса, обсуждаемого в нем; записать рассказ, который услышан и т.д.

Работа, связанная с воспитанием грамотного читателя, который умеет понимать текст, может проводиться на разных текстовых материалах: текстах параграфов учебников и пословиц, публицистических статей и рекламных объявлений. О понимании текста, как правило, судят по точности правильности и смысловой переработки данных. В качестве одного из главных критериев понимания того, что прочитано, выступает краткое изложение смысла текста. Проникновение при чтении в смысл высказывания важно по причине того, что при этом происходит выявление целей, мотивов сообщения, его коммуникативных намерений: в содержании текста отражаются действительные отношения вещей, которые обладают значением для образа мыслей, намерений и поступков людей [Брудный А.А., 1975, с. 171].

В реальном педагогическом процессе разные по сложности и характеру задания между собой сочетаются, объединяются общей направленностью учебного характера, которая требует решения. По этой причине целесообразно, говоря о данных заданиях, употреблять наименование коммуникативная или речевая задача. В ряду указанных особое место

отводится заданиям 4-й и 5-й групп, по сути представляющих сочинения и изложения - виды работ по развитию письменной речи, которые издавна практикуются в школе.

О том, что необходимо обучать сжато изложению, методисты давно пишут, считая, что оно является одним из труднейших и при этом полезных видов работы, которые способствуют развитию мышления логического типа, поскольку он от учащихся требует умения отличать главное от второстепенного, выделять из общего существенное [Барина Е.А., 1967]. В свое время Е.А. Барина этой работе уделяла большое количество внимания. Можно отметить такие ее публикации, как: «Сжатое и выборочное изложения» (РЯШ. - 1967. - № 2); «Изложение как средство перехода к сочинениям» (РЯШ. - 1968. - № 3).

Сочинения и изложения, как и прочие виды работ, отличаются: по цели - подготовительные или обучающие и контрольные или проверочные; по месту оформления работы - домашние и классные; по форме словесного выражения мысли - письменные и устные. Помимо этого, каждый указанный вид работ обладает своей спецификой [Субботкина М.И., 2015, с. 74].

Изложение является творческой работой, заключающейся в кратком письменном или устном пересказе проанализированного и прослушанного текста. Изложение применяют в общеобразовательной школе, оно служит для того, чтобы развивать навыки стилистики и правописания (А. Станиславский) [Станиславский А.Р., 2004, с. 109].

Н.А. Иполитовой изложение (пересказ) определяется в качестве вида работы, основой которого является воспроизведение содержания высказывания, создание текста на базе данного (исходного). Слова пересказ, изложение употребляются в качестве синонимов, но наименование пересказ чаще отнесено к устной форме воспроизведения текста (устным изложением является пересказ) [Субботкина М.И., 2015, с. 74].

М.Р. Львов изложение определяет в качестве письменных пересказов образцовых текстов. Известно, что если упражнение выполняется в

письменной форме, то к нему предъявляют требования, которые более высоки, — и к композиции, и к логике, и к содержанию, и к языку. Таким образом, роль изложений письменного типа заключается в том, чтобы время от времени на фоне разнообразной и постоянной устной деятельности речевого характера тренировать школьников в составлении текстов, которые могли бы являться обдуманними, тщательно проверенными [Львов М.Р., 2002].

Как он считает, всякий вид пересказа мог бы быть выполненным в письменной форме. Но сложность изложений в сравнении с устными пересказами, а также медленный темп письма учащихся в начальных классах учителя вынуждают задавать учащимся для письменного изложения тексты и композиционно проще, и размерами меньше, и доступнее по языку, нежели для устного пересказа.

Н.А. Иполитова описывает основные стадии работы над изложением:

- 1) уточнение (учителем) задачи речевого характера;
- 2) вступительное слово о произведении и авторе, откуда взят текст для изложения (если это требуется);
- 3) прослушивание грамзаписи текста на пластинке или чтение текста учителем;
- 4) определение основной мысли и темы исходного текста;
- 5) анализ его структуры и содержания (составление плана текста и композиционной схемы), словарная работа, анализ языковой специфики текста;
- 6) повторное прослушивание или чтение текста. Работе над исходным текстом предшествовать может предварительная (за несколько дней) подготовка языкового характера (орфографическая, лексическая и т.д.), которая рассредоточена во времени (рассредоточенная подготовка). Ее назначение заключается в предупреждении разного рода ошибок и недочетов, подготовке к восприятию текста [Львов М.Р., 2002].

Изложение основано на подражании образцу. Но при этом, относясь к видам работ, которые обучают посредством подражания, изложение для ученика сохраняет возможность проявлений самостоятельного характера, активизирует и производящее, и творческое мышление.

В ходе работы над текстом школьники учатся анализу, синтезу, выделению главного, сосредоточению внимания на одних явлениях и абстрагированию от прочих. Работа с образцами художественных текстов оказывает положительное влияние на эмоциональную область, учит чувствовать образ, развивает творческое и воссоздающее воображение.

Изложение (письменное и устное) формирует умения в различных видах деятельности речевого характера. С одной точки зрения, умения воспринимать текст зрительно (чтение) или на слух (аудирование), с другой – умение пересказывать текст письменно или устно (говорение). Анализ исходного текста, его идей, темы, языковых и композиционных особенностей и дальнейшее его воспроизведение у учащихся формирует умения письменной речи (умения коммуникативного характера). Это умение раскрывает основную мысль и тему высказывания; умение систематизировать и собирать материал к высказыванию по такому источнику, как книга; умение создавать и планировать высказывание с учетом его темы, задачи, основной мысли; умение строить высказывания монологического характера различных функционально – смысловых типов (повествование, описание, рассуждение).

1. Возникновение новых исследований в сфере методики речевого развития вносит некоторые дополнения и коррективы в имеющиеся классификации изложений. Так, Т.А. Ладыженской подчеркивается необходимость учета при выделении видов изложений особенности воспроизводящей деятельности, лежащей в основе передачи содержания исходного текста. «Характер воспроизводящей деятельности,- пишет автор, - в свою очередь, зависит от объема исходного текста, от способа его

восприятия, от того, насколько он знаком, от задачи, которая ставится перед воспроизведением, и т.д.» [Ладыженская Т.А., 1975.].

А. Станиславским выделяются следующие виды изложений:

По полноте пересказа текста изложение способно являться подробным сжатым или выборочным. Подробное позволяет осуществлять тренировку памяти, заставляет следить за последовательностью изложения и деталями. Сжатое учит конспектированию, выделению самых важных моментов в тексте. По типу речи, который использован в тексте, изложения подразделяются на:

Повествовательное — при этом типе изложения от учащихся требуется, в первую очередь, правильное изложение основных моментов текста или последовательности событий.

Описательное — более сложный тип. Эти тексты усваиваются сложнее и нуждаются в активном использовании выразительных средств при пересказе.

Изложение-рассуждение — здесь важно уловить главные тезисы текста и передать их при пересказе, логично аргументируя и сохраняя между мыслями переходы [Станиславский А.Р., 2004, с. 110].

Изложению отводится важное место в деятельности учебного характера, оно является средством усвоения для школьников, а для учителя - средством проверки усвоения материала учебного характера. Изложение является одним из эффективных средств развития речи, мышления и памяти учащихся.

В соответствии с Н.А. Иполитовой, выделяются такие виды изложений:

Основные характеристики изложения имеют связь со спецификой исходного текста (его объемом, сложностью), со способами его восприятия, задачами, поставленными перед воспроизведением текста и т. д.

Относительно объема исходного текста различают сжатые (краткие) и подробные изложения. Задача подробного изложения заключается в воспроизведении как можно более полно, подробно содержания исходного

текста. Задача сжатого изложения заключается в передаче этого содержания обобщенно, кратко. Это требует умения отбора в исходном тексте основного (в отношении частей исходного текста) и существенного, главного (внутри каждой основной части), умения произведения исключения и обобщения, нахождения соответствующих речевых средств и умений строить сжатый текст. В то же время степень сжатия текста способна являться разной. В зависимости от определенной речевой задачи исходный текст способен быть сжатым наполовину, на три четверти и т.д. Если при детальном изложении сохраняется стилевая специфика исходного текста, то в случае сжатого изложения это необязательно. Так, сжатое изложение публицистического текста в аннотации может быть написанным в деловом стиле [Петронюк И.С., 2013, с. 41].

Относительно содержания исходного текста различают выборочные, полные изложения, а также изложения с дополнительным заданием. В полных изложениях содержание исходного текста передается полностью (даже если это сжатое изложение). В выборочных изложениях воспроизводится одна определенная подтема, обычно находящаяся в различных частях исходного текста (к примеру, описание наступления ночи, если такое описание «рассыпано» и материал об этом требуется выбирать).

В изложениях с дополнительным заданием исходный текст несколько меняется, осуществляется его переработка или дополнение связанным по смыслу с исходным, но самостоятельным текстом, который создается автором изложения. Вследствие этого содержание изложения с содержанием исходного текста не совпадает. Могут быть выделены две группы заданий к этим изложениям:

Предлагается дать ответ на вопрос, высказать собственное мнение по поводу того, что изложено в тексте. В данном случае в исходный текст не вносятся какие-либо изменения - автором создается собственный текст, обычно после изложения.

Предлагается дописать вступление или начало, заключение или конец исходного текста, или ввести в него описательные элементы, диалог, рассуждение по вопросу, затронутому в тексте, и т.д., либо изложить текст от имени иного лица, иного литературного героя. В этих случаях изложение по содержанию отлично от исходного текста.

По восприятию исходного текста различают:

- а) изложение воспринятого зрительно, прочитанного текста;
- б) изложение воспринятого на слух, услышанного текста;
- в) изложение воспринятого и зрительно, и на слух текста.

В этих видах изложений учитывается необходимость развивать разные способности учащихся к восприятию текста, поскольку в жизни мы встречаемся с тем, что необходимо воспроизведение содержания и услышанного, и прочитанного [Размаева Т.Г., 1979, 431 с.].

Прочие основания для выделения видов изложений: тематика исходного текста (о мире, о дружбе, о животных и т.д.), жанрово-композиционная специфика исходного текста (изложение учебной статьи, изложение-описание и т.д.).

Т.А. Ладыженская предлагает изложение классифицировать:

- 1) относительно объема исходного текста: сжатые и подробные;
- 2) относительно содержания исходного текста выборочные, полные, с дополнительным заданием;
- 3) по сложности заданием языкового характера: с грамматическим, лексическим, стилистическим и т.д. заданиями;
- 4) по восприятию исходного текста: изложение воспринятого зрительно или прочитанного, воспринятого на слух или услышанного, воспринято зрительно и на слух;
- 5) по степени знакомства с исходным текстом: изложение знакомого, известного учащимся текста и незнакомого.

Т.А. Ладыженская сделала попытку дать самую исчерпывающую классификацию изложений, отразить многомерность квалификации и характеристики пересказов, что важно с теоретической точки зрения.

В практике работы и методических пособиях выделяются и прочие основания классификации изложений, к примеру: по форме воспроизведения исходного текста (устные и письменные изложения); по характеру содержания текста (о природе, о школе, о спорте и т.д.); по объему текста (изложения текста, значительного по объему рассчитанного на целый урок, и изложения-миниатюры); изложения с использованием наглядных пособий и без них (к примеру, с использованием иллюстраций) и др.

Методическая целесообразность выделения определенных оснований классификации изложений является небесспорной. При этом для практики обучения речи важно выделить самых значимых оснований классификации, позволяющих увидеть особенности, потенциальные возможности изложения в качестве важного вида работы, направленной на развитие письменной речи. Таких оснований два:

- 1) способ восприятия текста;
- 2) характер его воспроизведения.

Цели изложений, которые рассчитаны на целый урок, намного шире, ими охватываются различные аспекты развития письменной речи и интеллекта учащихся. Несомненно работа, которая направлена на обогащение речи, обучение уместному и правильному использованию грамматических и лексических средств, всегда должна быть в центре внимания в случае подготовки ко всякому виду изложения.

Опыт свидетельствует, что ученики справляются с изложением лучше, если его проведению предшествовала работа над свободным диктантом. Особенность свободного диктанта заключается в том, что данный вид работы не только совершенствует навыки правописания, но и ведет к развитию письменной речи. Свободные диктанты ведут к обогащению словарного запаса и грамматическому строю речи ученика, формированию умения

ученика пересказывать чужой текст, учитывая его тему и основную мысль. Чтобы свободный диктант превратился в более эффективное средство подготовки к написанию изложений, требуется использование соответствующих приемов работы. Так, перед воспроизведением содержания текста по частям учениками, им требуется предложить определение темы и основной мысли текста, его типа и стиля, коллективно провести языковой разбор текста, составить план. Постепенно объем частей, которая предназначена для свободной записи, должен становиться больше. На определенной стадии возможными являются и свободные диктанты, соединяющиеся с изложением: к примеру, первая (или первая и вторая) часть текста записывается под диктовку, а содержание прочих частей ученик воспроизводит самостоятельно. Свободный диктант ученика подготавливает к тому, чтобы самостоятельно пересказывать текст, и с точки зрения задачи развития письменной речи это вид работы, который предшествует изложению.

Итак, главной дидактической задачей изложения является обучение в обобщенной форме, кратко передавать информацию, которая была воспринята.

От сжатого пересказа несложного по содержанию и небольшого по объему художественного повествовательного текста к самостоятельному составлению конспектов, тезисов учебной (научной) статьи – таков путь движения учащихся в работе над сжатым изложением на уроках русского языка и литературы.

В результате проведения теоретического исследования сделаны следующие выводы:

- Письменная речь выступает в качестве одной из форм существования языка, которая противопоставлена устной речи. Она является вторичной, более поздней по времени возникновения формой существования языка. Разным формам языковой деятельности в качестве первичной может быть

характерна письменная и устная речь (произведем сравнение фольклора и художественной литературы).

- По результатам анализа определений письменной речи среди исследователей мы принимаем следующее определение письменной речи: письменная речь – это способность передачи речи при помощи бумаги на дальние расстояния, заключающаяся в графическом отражении передаваемого смысла и собственных мыслей.

- Чтобы научить школьников создавать текст, в работе, связанной с развитием письменной речи, применяются:

- анализ текстов (письменных и устных негативного и положительного характера);

- составление композиционной схемы, рабочих материалов, плана;

- редактирование текстов;

- установка на конкретную речевую ситуацию (то есть уточнение задачи адресата, обстоятельств высказывания);

- обсуждение первых вариантов письменных и устных высказываний и др.

- Изложение (письменное и устное) формирует умения в различных видах деятельности речевого характера. С одной точки зрения, умения воспринимать текст зрительно (чтение) или на слух (аудирование), с другой – умение пересказывать текст письменно или устно (говорение). Анализ исходного текста, его идей, темы, языковых и композиционных особенностей и дальнейшее его воспроизведение у учащихся формирует умения письменной речи (умения коммуникативного характера).

- Опыт свидетельствует, что ученики справляются с изложением лучше, если его проведению предшествовала работа над свободным диктантом. Особенность свободного диктанта заключается в том, что данный вид работы не только совершенствует навыки правописания, но и ведет к развитию письменной речи. Свободные диктанты ведут к обогащению словарного запаса и грамматическому строю речи ученика, формированию

умения ученика пересказывать чужой текст, учитывая его тему и основную мысль. Чтобы свободный диктант превратился в более эффективное средство подготовки к написанию изложений, требуется использование соответствующих приемов работы.

- Письменное изложение оставляет глубокий след в душе школьника, поэтому тексты следует брать высокоидейные, отражающие героические страницы жизни советских людей, картины родной природы, достижения советской науки, техники, культуры. Темы изложений должны расширять познавательный опыт учащихся, формировать их мировоззрение.

ГЛАВА 2. Изложение на уроках литературы как эффективный вид речевой деятельности школьников

2.1. Традиции обучения изложению на уроках литературы

Работа с текстом выделяется как самостоятельная задача и требует использования дополнительных приёмов, которые обеспечивают смысловую целостность и языковую связность высказывания. Ученик может серьезно овладеть хорошим изложением, хорошим построением фразы, правильной расстановкой знаков только тогда, когда он выработает определенное отношение к самому процессу письма, когда процесс письма перестанет быть только формальным заданием, когда ему захочется писать, так сказать, для души, для себя, чтобы передать свои мысли и переживания. (Рыбникова)

Последовательность и логика развития темы, ее смысловая законченность, обеспечиваются работой над планом и последующим использованием его в качестве наглядной опоры. Виды плана, которые могут быть предложены учащимся на уроках развития речи, различны – это картинный план к каждому предложению текста, серия сюжетных картинок, отдельные части общей картины, картинно-символический и словесный планы.

Работа над структурой текста начинается уже в первом классе с использованием картинного плана. У учащихся создается представление о композиции текста (начало, основное содержание, конец).

Для трудов М.А. Рыбниковой по вопросам развития речи характерно стремление создать стройную систему в обучении. Еще в первой половине XX века исследовательница подчеркнула важность установления межпредметных связей уроков грамматики и литературы, которые вместе выполняют задачу воспитания в ученике сознательного отношения к слову, как к «серьезнейшему показателю внутренней жизни», призывала «пробудить критическое отношение к употреблению того или иного слова или термина».

Уроки литературы должны придать языку школьников эмоциональную окраску, сделать их язык более тонким и взыскательным в смысле передачи всякого рода оттенков в окружающей жизни.

Эта позиция М.А. Рыбниковой реализовывалась в системе накопления слов и фразеологических оборотов по тематическим кругам от класса к классу:

а) действие и движение в связи с материалами повествовательного характера (V кл.);

б) предмет, явление внешнего мира в связи с материалами описательного характера (VI кл.);

в) психические состояния, внутренний мир человека, работа над характеристикой (VII кл.), естественны при скрещивании и повторении названных тем в жизни языка и в практике уроков.

Выдвинутые и апробированные М.А. Рыбниковой в среднем звене литературного образования принципы словарной работы создают хорошую перспективу для ее продолжения и развития в старшем звене.

М.А. Рыбникова относил к методам конкретные формы деятельности словесника и учащихся: чтение учителя и ученика, комментарии, предваряющие чтение и ему сопутствующие, ответы ученика на вопросы учителя, вопросы ученика учителю, работа над планом, над выразительным чтением, разного вида изложения и сочинения. М.А. Рыбникова предлагала отказаться от «техницизма, когда метод и приём становятся самоцелью».

Во главу угла автор ставит обучение учащихся работе с текстом, то есть умению воспринимать, редактировать и продуцировать тексты разных типов и стилей речи, поэтому большое внимание уделяется развитию письменной речи учащихся (написанию ими изложений и сочинений).

Разумная методика письменных работ требует подготовки к работе, заблаговременного привлечения материала, предварительных языковых упражнений.

Конечно же, не безразлично, какие темы мы ставим: мы должны так подбирать темы, так их ставить и так приохотить ученика к этим темам, к этой системе заданий, чтобы он на них внутренне рос и развивался. А все эти эпитеты, сравнения, метафоры, все эти вопросительные и восклицательные выражения, все приложения и причастия, которые подчеркиваются в этих произведениях, - все это производное.

Учитель подбирает наиболее доступные, наиболее живые и разумные в воспитательном отношении темы. Они выливаются в различные формы работ: это речь художественно - эмоциональная, т.е. изложение, близкое к тексту писателя, собственный рассказчик, своя загадка или сказка, свой сценарий; это речь деловая - план, тезисы, изложение, близкое к плану, характеристика, рассуждение. Данная система создает понимание необходимости каждого из всех типов работ, расположение их в порядке нарастающей трудности, систему выдержит учитель, который понимает специфику каждого типа сочинений. Четкость целенаправленность каждого типа письменных работ - это экономия сил, выигрыш во времени и т.д.

Реализуя систему письменных работ на уроках литературы учитель должен отдать себе отчет: на каком материале ведется работа и что является образцом для учеников? Во- первых, сама жизнь, а во- вторых, литература. Очень важно использовать то, что учащиеся видят вокруг себя. Они недостаточно внимательно воспринимают жизненные впечатления. Надо сделать их более чуткими, зрячими, восприимчивыми и научить их видеть и чувствовать.

Редкий урок в школе проходит без пересказа, поэтому особенно опасен шаблон в этой работе. Разнообразие видов пересказа, осознание задач каждого вида, варьирование подготовки к пересказу оживляет уроки, придает им целенаправленность, повышает интерес школьников к чтению в конечном итоге совершенствует уровень их речевого развития [Шульгина Е.В., 2006, с. 74].

М.А. Рыбникова ставит задачу: нужно более глубокое понимание текста и все внимание предлагает сконцентрировать на основных трех этапах. Возьмем пример из материала V класса, описание Маруси из главы IV "Детей подземелья". В процессе знакомства с рассказом в целом мы останавливаемся особенно внимательно на сравнениях. Автор сочувственно сравнивает бедную девочку с цветком, ее головку- с головкой полевого цветка и т.д. Этот текст занимает всего лишь одну страницу, но план его ясен и прост. Учитель, перечитывая медленно данный отрывок обращает особое внимание на язык, на сравнения, на обороты речи.

Далее следует более сложный этап - рассуждение т.е. чтение текста с комментарием. Возьмем главу " Незванный гость" из произведения А.С. Пушкина " Капитанская дочка". Читаем, проверяем, сопоставляем и устанавливаем ее связь с предыдущими главами. Учитель медленно зачитывает текст, а ученики составляют чертеж, обдумывают раскрывшиеся перед ними связи, определяют смысловые связи. Смысл многих слов раскрывает сюжет событий, указывает на портрет и характеристику героев. Этот этап литературного чтения, в котором, на основе разбора по содержанию, ученики усваивают язык изложения, обогащаются Пушкиным.

Самый сложный этап, когда отсекаются все детали и усиливаются все итоги обобщения, говорящие о сути дела. Учащиеся работают над составлением плана, акцентируя тему и давая нужные слова. Затем перед написанием изложения, следует пересказ, но другого типа, более краткий, в котором нужно уметь опустить подробности описания предметов, а нужно суметь сказать о мыслях героев. Краткий пересказ лучше всего пройдет как пересказ, близкий к плану.

Следует особенно подчеркнуть роль изложения как упражнения, приобщающего учащихся к лучшим образцам языка. Высокохудожественные тексты, написанные выдающимися мастерами слова и затем письменно переданные школьниками, способствуют формированию правильности речи, повышают ее культуру, прививают художественный вкус, развивают

языковое чутье. В этом смысле изложение полезно рядом с сочинением, так как последнее всегда несет в себе опасность некоторого влияния просторечия и диалектов.

Письменное изложение оставляет глубокий след в душе школьника, поэтому тексты следует брать высокоидейные, отражающие героические страницы жизни советских людей, картины родной природы, достижения советской науки, техники, культуры. Темы изложений должны расширять познавательный опыт учащихся, формировать их мировоззрение.

Старшеклассники должны знать, какие требования школа предъявляет к пересказу и изложению. Прежде всего в пересказе должна звучать живая речь самого учащегося; это значит, что образец не должен слепо копироваться, зазубриваться. Но в то же время предъявляется и другое требование: использовать лексику, обороты речи, а отчасти и синтаксические конструкции, взятые из образца. На первый взгляд эти требования противоречат друг другу. Следовательно, нужно определить границы того и другого.

Языковые средства усваиваются при чтении, в беседах, в ходе анализа текста. В результате такой работы слова и обороты речи присваиваются школьником, становятся своими, во время пересказа он не напрягается, стараясь вспомнить то или иное предложение образца, а строит их сам, стремясь точнее и полнее передать усвоенное содержание. В этом случае повышается уровень самостоятельности и познавательной активности учащихся, повышается творческий элемент в пересказе.

Учитель следит за обязательным употреблением тех слов, которые встретились в этом рассказе в первые или в каком-то новом, необычном сочетании; наблюдает за использованием изобразительных средств языка, фразеологических единиц, следит затем, чтобы сохранился стиль образца (например, сказки). Учитель как бы регулирует степень влияния образца, задавая пересказ после однократного или двукратного чтения или прослушивания, после разбора, в необходимых случаях возвращаясь к

чтению с целью улучшения пересказа. Следовательно, педагог должен помнить, что главное в нем, в его методике, в системе, что ученики могут дать очень хорошие результаты и могут не дать никаких результатов.

Главной задачей построения целой системы письменных работ в процессе изучения литературы в школе, по мнению, В.Г. Маранцмана, является развитие знаний, речевого развития, желания выполнения более сложных заданий, мотивации творческой деятельности. В результате у учащихся формируются умения кратко охарактеризовать героя, подготовить устный и письменный пересказ разного вида, владение лексикой, сочинение по пословице, сказке, загадке; развернутый ответ на вопрос, рецензия на ответ товарища отзыв на прочитанный художественный текст, книгу.

В доказательство построения целого ряда уроков, разработанных В.Г. Маранцманом предлагаем рассмотреть на примере письменные работы при изучении романа А. С. Пушкина «Дубровский». Предлагаемая им система школьного изучения этого произведения, таким образом, реализует литературоведческую концепцию романа в основных ее чертах. В ряде случаев «целостный анализ» осложнен проблемными ситуациями, сопоставлением образов героев романа. При этом приемы изучения «Дубровского» предусматривают возможность выяснения авторской мысли и, вместе с тем, способствуют реализации читательского восприятия в процессе анализа. Сочетание в анализе приемов литературоведческого и школьного изучения текста обеспечивает взаимодействие художественной мысли автора и читательского восприятия, способствует тому, что личное впечатление, не теряя своей яркости и силы, вводится в поток объективного смысла произведения. Этому способствуют, как утверждает педагог, письменные работы небольшого объема, которые даются в процессе анализа произведения: анкета по выяснению читательских впечатлений, которую мы рекомендуем дать после вступительного урока, изложение с элементами рассуждения « Почему Шабашкин ведет себя по-разному в Покровском и Кистеневке? (после 3-го урока), киносценарий « Француз и медведь» (после

4-го урока), письменный пересказ истории с кольцом с изменением лица рассказчика (после 5-го урока). Учитель выбирает только те темы, предложенные нами, которые покажутся ему наиболее необходимыми для развития читательских качеств, еще не сложившихся в его классе. Такие небольшие по объему письменные работы, проводимые в ходе разбора, на наш взгляд, полезнее при изучении литературных произведений, так как во-первых они непосредственно влияют на анализ и позволяют точнее и вовремя учитывать движение читательского восприятия, а во - вторых, потому, что итоговые сочинения в конце разбора произведения, охватывает весь материал в целом.

В.Г.Маранцман считает, что метод обучения обусловлен характером «общения ученика с литературным произведением и жизнью, окружающей ученика и отраженной в его самосознании». Учёный предлагает свою типологию методов, исходя из характера «общения ученика с литературным произведением и жизнью, окружающей ученика и отраженной в его самосознании».

К этим методам ученый относит:

1. Чтение литературного произведения, в том числе и выразительное чтение учащихся.
2. Анализ художественного текста.
3. Комментирование литературного произведения внетекстовыми материалами.
4. Претворение литературных произведений в других видах искусства.
5. Литературное творчество по мотивам литературных произведений и жизненных впечатлений учеников.

В.Г. Маранцман соотносит методический прием с путем анализа литературного произведения: «Путь изучения, если прибегнуть к сравнению, определяет стратегическую линию учителя, приемы анализа, характеризуют тактику учебного процесса. Прием анализа указывает на ту операцию, которую мы совершаем в процессе изучения текста, конкретно определяет

действия учителя и учеников». Группируя же приемы, он исходит из их учебной функции, в связи с чем к приемам постижения авторской позиции относит: изучение композиции; изучение художественной речи; комментарии различных видов; сопоставление художественного произведения с его реальной основой; сопоставление разных редакций, вариантов текста; сопоставление данного произведения с другими произведениями автора; сравнение произведений разных писателей или отдельных элементов художественных текстов. В систему приемов выявления и активизации сотворчества читателя ученый включает: выразительное чтение; творческие пересказы; устное словесное рисование; составление киносценария; инсценирование.

Прием сопоставления литературного текста с произведениями другого вида искусства характеризуется как универсальный, то есть имеющий отношение как к первой, так и ко второй группе методов.

В школьные годы формируется личность человека, определяется характер, поведение, появляются планы на будущее, закладываются основные черты и свойства характера, поэтому огромную роль в формировании и необходимых качеств играет программа образования детей и подростков. Ученикам важно дать не только необходимые знания о мире, но и объяснить им нормы морали, а также привить чувство прекрасного. От развития этих качеств будет зависеть поведение и их будущая жизнь, поэтому государство составляет школьную программу с учётом того, в чём нуждается современное общество и какие граждане ему необходимы.

В литературных произведениях находится совокупность образов, как положительных, так и отрицательных, в которых школьникам видят примеры для подражания, учатся вести себя в той или иной ситуации, и ощущают разницу между добром и злом.

Книги это не только повествование о событиях жизни героев, но и энциклопедия духовности для любого человека. Именно поэтому важн

о то, какие произведения рекомендует наше государство для прочтения современным школьникам.

Для того чтобы система ценностей отдельного индивида находилась в гармонии с ценностями целой страны, необходим контроль со стороны власти: это происходит через создание школьных программ.

Осваивая программу, ученик накапливает солидный читательский багаж, формирует представление о литературе как виде искусства, познает ее специфические внутренние законы, знакомится с литературным процессом, учится понимать его связь с процессом историческим. Школьные программы по литературе должны не просто отражать произведения, но и учить школьников выражать свои мысли на письме. Рассмотрим несколько программ для общеобразовательных учреждений и проанализируем достаточно ли в современных программах уделяется внимание письменным работам:

Программа под редакцией Т.Ф. Курдюмовой предусматривает овладение занятиями и умениями, которые формируют культурного, подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова читателя.

Начиная с пятого класса эта программа предлагает импровизацию произведений, уроки - концерты, инсценировки, уроки- сопоставления.

Шестой класс: беседы, диалоги, чтение и краткое обсуждение, урок-собеседование, инсценировки, самостоятельное чтение произведений,

Седьмой класс: комментированное чтение по ролям, исполнение с обсуждением, работа со словарями, исполнение сцен из произведений, наблюдение и сопоставление различных жанров, изучение поэтических произведений, эссе.

Восьмой класс: Прослушивание аудиозаписей или видео, выступления учащихся с краткими сообщениями.

Девятый класс, десятый классы, одиннадцатые классы должны владеть различными приемами художественного текста, использовать

биографические материалы, активно использовать различные виды справочной литературы.

Как видим в данной программе практически отсутствуют письменные работы, за исключением эссе и небольших литературных очерков.

Предлагаемая программа под редакцией А.Г. Кутузова реализует концепцию литературного образования с опорой на творческую деятельность. Эта программа определяет практическую направленность обучения в каждом классе:

- 5 класс - переход от литературного чтения к изучению литературы;
- 6-9 классы - изучение литературы как искусства слова;
- 10-11 классы – изучение литературы в историко – культурном и историко – функциональном аспектах.

В данной программе в 5-6 классах в первом полугодии прослеживаются письменные работы учащихся в виде небольших сочинений, в 7 классе предлагается письменная работа в виде очерка. В 8 классе письменные работы по литературе практически отсутствуют. В 9 классе как форма письменных работ предлагается написание мини-сочинений с планом и тезисом сочинений, эссе, сочинение на нравственно – этическую тему. Также в данной программе прослеживается такая форма работы, как сочинение (в любом жанре), доклад, реферат, эссе. В 10-11 классах в основном предлагают творческий практикум по семинарам, диалогам и дискуссиям. В тоже время прослеживаются мини-сочинения разного характера, рецензии на спектакли, ролевые дискуссии.. Во втором полугодии внесены письменные работы в виде сочинений.

Содержание школьной программы под редакцией В. Я. Коровиной концентрично - оно включает два больших концентриа (5-9 и 10-11 классы). Основные виды письменных работ среднего звена: развернутый ответ на вопрос в связи с изучаемым художественным произведением, сочинение-миниатюра, сочинение на литературную и свободную тему небольшого объема в соответствии с чтением и изучением литературы.

Создание рассказа - характеристики одного из героев или группы героев (групповая характеристика), (сравнительная характеристика).

Создание небольшого отзыва на самостоятельно прочитанную книгу, картину, художественное чтение, фильм, спектакль.

Создание плана будущего сочинения, доклада (простого и сложного).

Создание оригинального произведения (поучения, наставления, сказки, былины, частушки, рассказа, стихотворения).

Свободное владение письменной речью в объеме курса литературы, изучаемого школьниками в 5-9 классах.

Основные виды письменных работ в старшем звене:

Составление планов, тезисов, рефератов, аннотаций к книге, фильму, спектаклю.

Создание сочинений проблемного характера, рассуждений, всех видов характеристик героев изучаемых произведений.

Создание оригинальных произведений (рассказа, стихотворения, былины, баллады, частушки, поговорки, эссе, очерка - на выбор). Подготовка доклада, лекции для будущего прочтения вслух на классном или школьном вечере.

Создание рецензии на прочитанную книгу, устный доклад, выступление, фильм, спектакль, работу художника- иллюстратора.

Рабочая программа, созданная на основе программы по литературе Б.А. Ланина и Л.Ю. Устиновой включает оптимальный объем теоретических сведений, тесно связанных с конкретными литературными произведениями. Обучение по данной программе позволяет успешно подготовить учащихся к ГИА, а в последующем и к ЕГЭ по литературе. В ее изучение заложены современные технологии с применением на уроках ИКТ. Наряду с этим программа предлагает объем письменных работ.

Начиная с 5-6 классов учащиеся учатся осваивать и составлять сюжетный план, используя ключевые словосочетания, письменно конспектировать и реферировать источники, писать сочинение-

повествование. Использовать в письменном тексте изобразительно-выразительные средства. Подбирать цитаты из текста литературного произведения по заданной теме, писать сочинение- рассуждение на заданную тему. в данной программе предлагается находить ошибки в тексте и редактировать варианты собственных письменных работ.

В старших классах учащиеся готовят письменный ответ (составление плана, подбор цитат из текста, необходимых фактов при рассказе о жизни и творчестве писателя, об истории создания, убедительных аргументов при ответе на проблемный вопрос). Данная программа включает в себя приличный объем письменных работ, в который входят аннотации, рецензии, письменные ответы учащихся, исследования и т.д.

Таким образом, просматривая и анализируя современные школьные программы, можно сделать вывод, что вид письменных работ недостаточно высок, а изложение как один из видов развития письменной речи и понимания текста вообще отсутствуют. следовательно современные методисты не опираются на традиции советских педагогов и связь с ними утрачена.

2.2 Опытно – экспериментальная работа обучения написанию изложения в 9 классе

Практическое исследование проводилось в 2016 – 2017 учебном году. В исследовании приняли участие 2 девятых класса; 9 «а» класс вошел в экспериментальную группу, общее количество респондентов 25 учащихся, 9 «б» класс вошел в контрольную группу, общее количество респондентов 25 детей. Исследование проводилось с сентября по апрель 2017 года. Этапы исследования:

- констатирующий этап (1-14 сентября 2016). Подбор методик исследования, анализ результатов исследования, формулирование выводов.

- поисковый этап (15 сентября 2016-15 апреля 2017). Разработка методики использования изложения на уроках литературы как эффективной формы работы по развитию письменной речи школьников, апробация.

- контрольный этап (16-20 апреля 2017). Анализ эффективности методики использования изложения на уроках литературы.

Для оценки уровня письменной речи на констатирующем этапе исследования девятиклассникам предлагалось написать сочинение.

Сочинение оценивалось по десяти критериям.

Критерии оценки предоставлены в приложении 1. Сочинение на констатирующем этапе исследования проводилось по теме «Традиции в моей семье».

Результаты констатирующего этапа исследования в экспериментальной группе предоставлено в таблице 1. (Приложение 2)

В результате проведения исследования на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе высокий уровень развития письменной речи показали 2 школьника, средний уровень развития письменной речи показали 19 учеников, низкий уровень развития письменной речи показали 4 ученика (рис. 1).

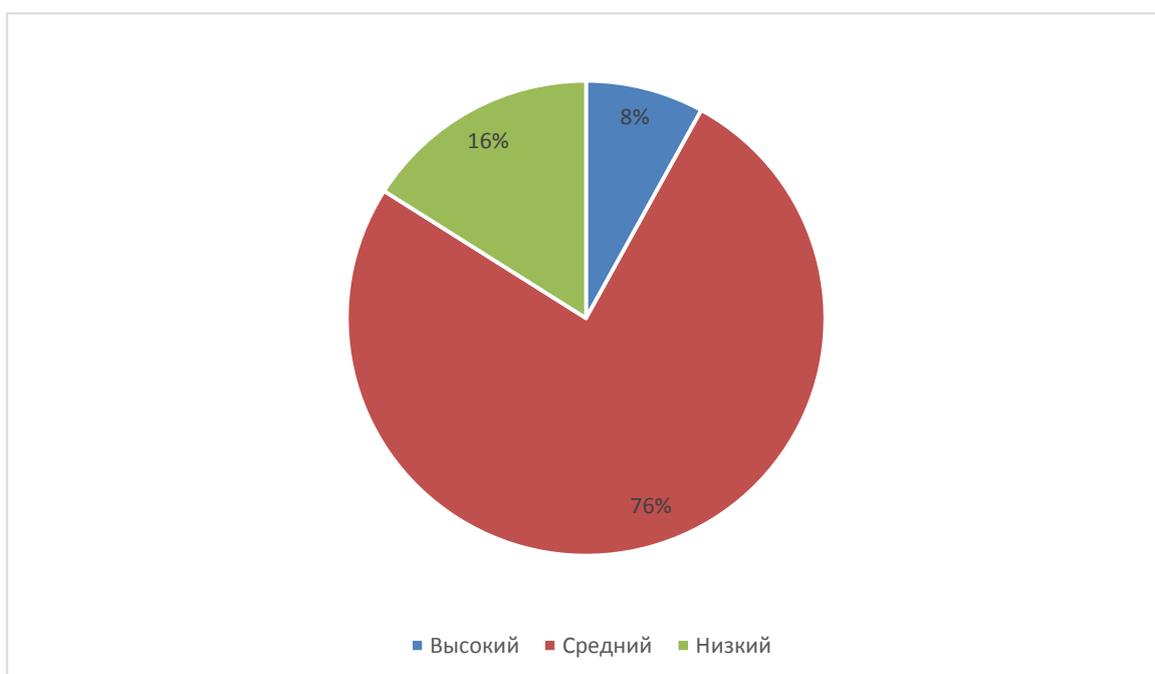


Рисунок 1. Результаты проведения исследования на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе

В результате проведения исследования на констатирующем этапе исследования в экспериментальной группе получен преимущественно средний уровень развития письменной речи в исследуемой группе.

Результаты констатирующего этапа исследования в контрольной группе предоставлено в таблице 2. (Приложение 3)

В результате проведения исследования на констатирующем этапе исследования в контрольной группе высокий уровень развития письменной речи показали 3 ученика, средний уровень развития письменной речи показали 17 школьников, низкий уровень развития письменной речи показали 5 школьников (рис. 2).

В результате проведения исследования на констатирующем этапе исследования в контрольной группе получен так же преимущественно средний уровень развития письменной речи.

Сравнение результатов между группами на констатирующем этапе исследования предоставлено в таблице 3.

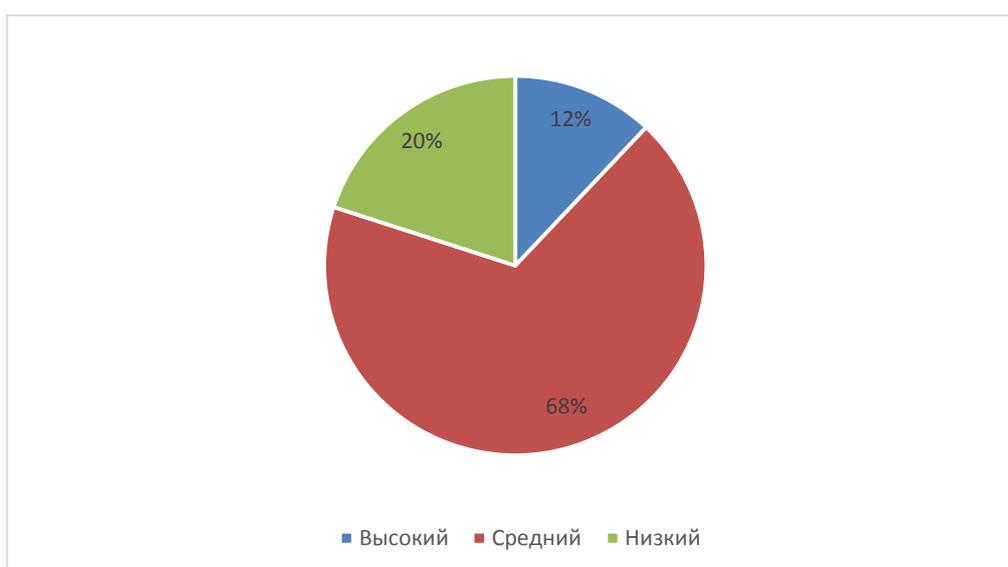


Рисунок 2. Результаты проведения исследования на констатирующем этапе исследования в контрольной группе

Сравнение результатов между группами на констатирующем этапе
исследования

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	2	8%	3	12%
Средний	19	76%	17	68%
Низкий	4	16%	5	20%

В результате проведения сравнения результатов между группами на констатирующем этапе исследования получили практически идентичные результаты между группами: высокий уровень развития письменной речи в экспериментальной группе показало на 4% меньше учеников, чем в контрольной группе; средний уровень развития письменной речи в экспериментальной группе показало на 8% больше учеников, чем в контрольной группе; низкий уровень развития письменной речи в экспериментальной группе показало на 4% меньше учеников, чем в контрольной группе.

Организация работы по написанию изложения на уроках литературы проводилась нами с 15 сентября 2016 по 15 апреля 2017. Изложение в экспериментальной группе проводилось каждый месяц, всего было проведено 6 изложений. В качестве основной новизны применяемого нами метода работы с изложением мы использовали метод творческого изложения по трем критериям :

1. Композиция.
2. Фактическая точность в фоновом материале.
3. Стиль речи.

В таблице 5 предоставлен календарно-тематический план работы в процессе формирующего этапа исследования.

Таблица 5

Календарно-тематический план формирующего этапа исследования

№	Месяц	Раздел	Тема	Критерии	Фрагменты
1	Сентябрь	Древнерусская литература	«Слово о полку Игореве»	Композиция	Плач Ярославны.
2	Октябрь	Литература 18 века	Н.М. Карамзин «Бедная Лиза»	Фактическая точность в фоновом материале.	«Внесюжетный элемент» Описание быта крестьянской семьи.
3	Декабрь	Русская литература 19 века	А.С. Пушкин «Евгений Онегин»	Стиль речи	Письмо Татьяны к Онегину (девушки). Письмо Онегина к Татьяне (юноши)
4	Январь	Русская литература 19 века	Лермонтов «Герой нашего времени»	Композиция	Описание - пейзаж из журнала Печорина.
5	Февраль	Русская литература 19 века	А.П. Чехов «Смерть чиновника»	Фактическая точность в фоновом материале	Эпизоды пребывания Червякова в театре, департаменте.
6	Март	Русская литература	М.А. Булгаков	Стиль речи	Диалог профессора

		20 века	«Собачье сердце»		Преображенского с Шариковым об этических нормах поведения .
--	--	---------	------------------	--	---

Рассмотрим несколько фрагментов конспектов уроков, проведенных нами в течение формирующего этапа исследования.

Фрагмент урока «Изложение по произведению А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Цель – развитие письменной речи учащихся.

Задачи:

Образовательные:

- повторение и закрепление знаний о приемах сжатия текста;
- формирование умений сокращать текст, выделяя главное.

Развивающие:

- развитие речи учащихся;
- активизация мыслительной деятельности учащихся.

Воспитательные:

- воспитание уважительного отношения к русскому языку;
- умение эмоционального, искреннего понимания текстов русской классической литературы.

Этап урока:

1. Повторение

Действия учителя: Какое изложение называют сжатым?

Назовите основные приемы сжатия текста?

Действия учащихся : Краткое изложение исходного текста.

Передается только основная информация, подробности исключаются.

Назовите основные приемы сжатия текста?

- исключение второстепенной информации, повторов, подробностей, деталей.

-Обобщение единичных явлений и фактов.

- Свертывание информации на основе ее обобщения.

-Сочетание исключения и обобщения

Учитель: Вспомним алгоритм написания сжатия изложения

Учащиеся отвечают:

- Прослушать текст, определить тему текста (о чем текст)

-Сформулировать основную мысль текста (чему учит текст , ради чего написан)

- Разбить текст на части, составить план текста

- Определить микротему каждой части

- Найти ключевые слова в каждой части текста, передающие главную информацию

- Подумать, что можно исключить из каждой части, от каких подробностей отказаться, что можно обобщить.

- Обдумать средства связи между частями.

- Записать сокращенный (сжатый) текст.

2. Прослушивание текста

Педагог зачитывает письмо из произведения А. С. Пушкина " Евгений Онегин".

Учащиеся внимательно слушают текст, конспектируют.

3. Работа по содержанию текста

- к какому типу речи относится текст?

- Определите тему текста

- Сформулируйте основную мысль текста

- Прослушайте текст еще раз.

4. Написание сжатого изложения.

- Внимание, дети. Вам необходимо написать сжатое изложение прочитанного текста, естественно в прозе. При этом вам необходимо провести повествование от лица Татьяны.

Фрагмент урока Изложение по произведению Н.М. Карамзин «Бедная Лиза»

Цель – развитие письменной речи учащихся.

Задачи:

Образовательные:

- повторение и закрепление знаний о приемах сжатия текста;
- формирование умений сокращать текст, выделяя главное.

Развивающие:

- развитие речи учащихся;
- активизация мыслительной деятельности учащихся.

Воспитательные:

- воспитание уважительного отношения к русскому языку литературе.

Этап урока.

1. Обсуждение текста.

Действия учителя: - На сегодняшнем уроке мы будем писать краткое изложение по всему произведению «Бедная Лиза». При этом в качестве основного задания для Вас предлагается пофантазировать: в конце произведения Лиза умерла. Представьте, что этого не произошло и расскажите предшествующие события со своими творческими дополнениями о том, как, на Ваш взгляд, могли далее развиваться события, если бы девушка не умерла.

Действия детей.

Внимательно слушают.

2. Работа по содержанию текста.

- К какому типу речи относится текст?
- Определите тему текста

- Сформулируйте основную мысль текста
- Расскажите краткое содержание истории
- Составьте план Вашего изложения

Учащиеся рассуждают.

Написание сжатого изложения.

Фрагмент урока «Изложение по произведению М.А. Булгаков «Собачье сердце».

Цель – развитие письменной речи учащихся.

Задачи:

Образовательные:

- повторение и закрепление знаний о приемах сжатия текста;
- формирование умений сокращать текст, выделяя главное.

Развивающие:

- развитие речи учащихся;
- активизация мыслительной деятельности учащихся.

Воспитательные:

- воспитание уважительного отношения к русскому языку литературе .

Этап урока:

1.Прослушивание текста

Педагог зачитывает отрывок из произведения М.А. Булгакова «Собачье сердце»

Дети внимательно слушают текст.

2.Работа по содержанию текста.

Действия учителя

- К какому типу речи относится текст?
- Определите тему текста
- Сформулируйте основную мысль текста
- Разбейте текст на абзацы
- В каждой части выделите ключевые слова

- Выделите основные микротемы каждой части
- Прослушайте текст еще раз
- Составьте план повествования

Действия детей: Рассуждают.

3. Написание сжатого изложения

Для оценки уровня письменной речи на контрольном этапе исследования детям вновь предлагалось написать сочинение. Оценка сочинений проводилась по той же системе, что и на констатирующем этапе исследования. Рекомендуемое количество слов – 250. Максимальное количество слов в сочинении не устанавливается. Сочинение на контрольном этапе исследования проводилось по теме «В чем заключается счастье».

Проанализируем результаты, полученные в ходе контрольного этапа исследования по трем основным критериям.

Результаты контрольного этапа исследования в экспериментальной группе предоставлено в таблице 6. (Приложение 4)

В результате проведения исследования на контрольном этапе в экспериментальной группе по критерию "композиция", высокий уровень развития письменной речи показали 9 учеников против 2 на констатирующем этапе исследования, средний уровень развития письменной речи показали 16 учеников против 19 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень развития письменной речи не показал никто из учеников против 4 на констатирующем этапе исследования (рис. 3).

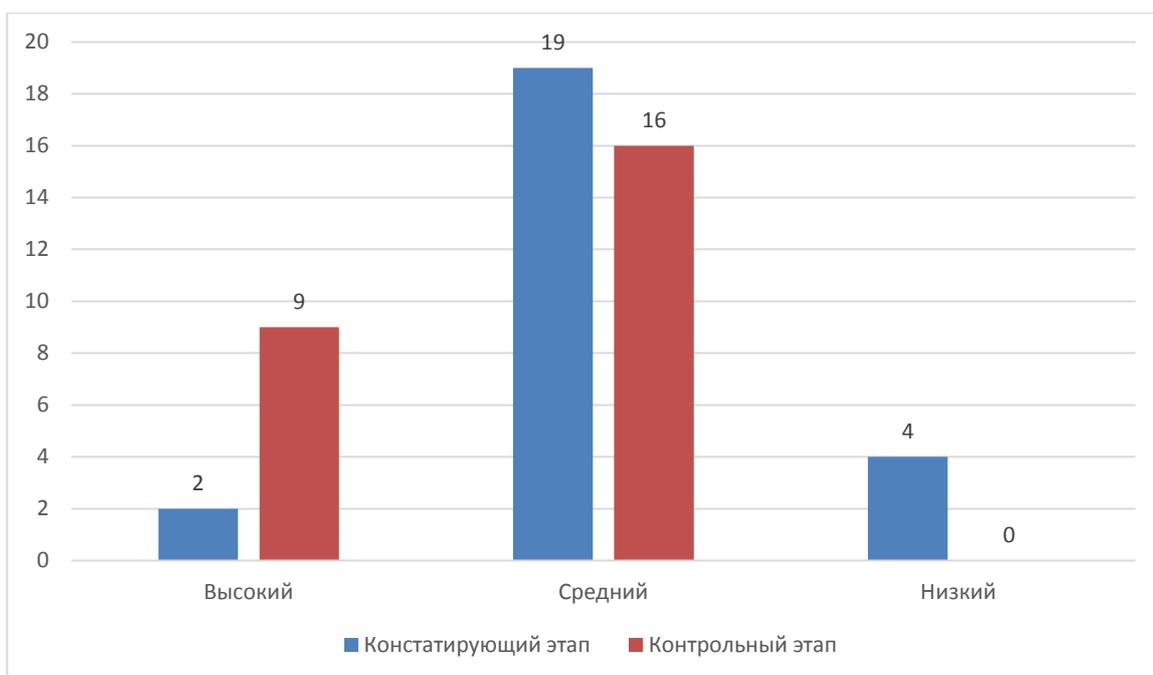


Рисунок 3. Результаты проведения исследования на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе

В результате проведения исследования на контрольном этапе исследования в экспериментальной группе результат улучшился, причем улучшился достаточно значительно.

Результаты контрольного этапа исследования в контрольной группе предоставлено в таблице 7. (Приложение 5)

В результате проведения исследования на контрольном этапе исследования в контрольной группе высокий уровень развития письменной речи показали 4 ученика против 3 на констатирующем этапе исследования, средний уровень развития письменной речи показали 20 учеников против 17 на констатирующем этапе исследования, низкий уровень развития письменной речи показал 1 ученик против 5 на констатирующем этапе исследования (рис. 4).

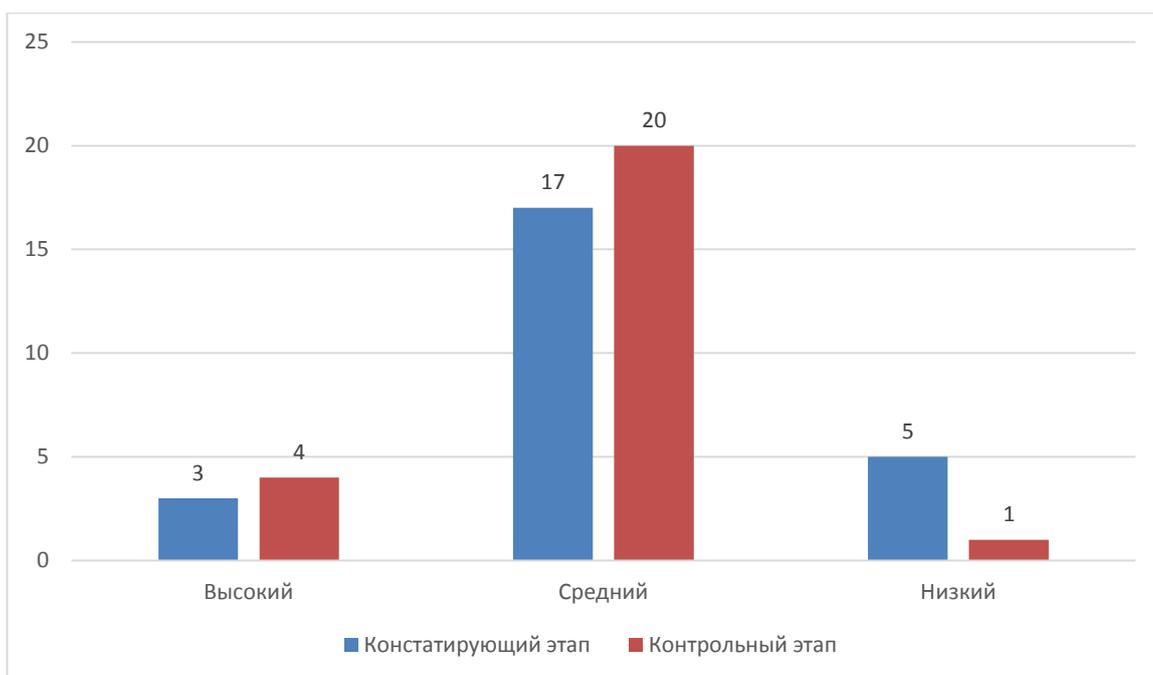


Рисунок 4. Результаты проведения исследования на контрольном этапе исследования в контрольной группе

Как видим из рисунка 4, в результате проведения исследования на контрольном этапе исследования в контрольной группе результаты также улучшились, однако, улучшились менее значительно, чем в экспериментальной группе.

Сравнение результатов между группами на контрольном этапе исследования представлено в таблице 8.

Таблица 8

Сравнение результатов между группами на контрольном этапе исследования

Уровень	Экспериментальная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	2	8%	9	36%
Средний	19	76%	16	64%
Низкий	4	16%	0	0

Уровень	Контрольная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество	%	Количество	%
Высокий	3	12%	4	16%
Средний	17	68%	20	80%
Низкий	5	20%	1	4%

В результате проведения сравнения результатов между группами на контрольном этапе исследования результаты стали различаться: высокий уровень в экспериментальной группе показало на 20% больше учеников, чем в контрольной группе, при этом относительно констатирующего этапа исследования результат по высокому уровню в экспериментальной группе улучшился на 28%, а в контрольной группе только на 4%; средний уровень в экспериментальной группе показало на 16% меньше учеников, чем в контрольной группе; низкий уровень в экспериментальной группе показало на 4% меньше учеников, чем в контрольной группе.

Дополнительно нами было проведено сравнение оценок по каждому из параметров между группами на контрольном этапе исследования.

По параметру «Композиция» результат экспериментальной группы оказался выше результата контрольной группы на 26%, при этом результаты экспериментальной группы возросли на 39%, а результаты контрольной группы не изменились.

По параметру «Стиль речи» результат экспериментальной группы оказался ниже результата контрольной группы на 16%, при этом результаты экспериментальной группы снизились на 28%, а результаты контрольной группы возросли только на 4%.

По параметру «Речевые нормы» результат экспериментальной группы оказался выше результата контрольной группы на 24%, при этом результаты экспериментальной группы возросли на 34%, а результаты контрольной группы возросли только на 4%.

Следовательно, гипотеза нашего исследования частично подтвердилась, однако работа с критерием "Стиль речи" не показала высокого результата. Над ним нам еще предстоит поработать. Причины с нашей точки зрения объективные - значительная сложность данного критерия по сравнению с двумя другими. Субъективная недооценка выбранных для работы текстов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведения теоретического исследования сделаны следующие выводы:

- Письменная речь выступает в качестве одной из форм существования языка, которая противопоставлена устной речи. Она является вторичной, более поздней по времени возникновения формой существования языка. Разным формам языковой деятельности в качестве первичной может быть характерна письменная и устная речь (произведем сравнение фольклора и художественной литературы).

- По результатам анализа определений письменной речи среди исследователей мы принимаем следующее определение письменной речи: письменная речь – это способность передачи речи при помощи бумаги на дальние расстояния, заключающаяся в графическом отражении передаваемого смысла и собственных мыслей.

- Чтобы научить школьников создавать текст, в работе, связанной с развитием письменной речи, применяются:

- анализ текстов (письменных и устных негативного и положительного характера);

- составление композиционной схемы, рабочих материалов, плана;

- редактирование текстов;

- установка на конкретную речевую ситуацию (то есть уточнение задачи адресата, обстоятельств высказывания);

- обсуждение первых вариантов письменных и устных высказываний и др.

- Изложение (письменное и устное) формирует умения в различных видах деятельности речевого характера. С одной точки зрения, умения воспринимать текст зрительно (чтение) или на слух (аудирование), с другой – умение пересказывать текст письменно или устно (говорение). Анализ исходного текста, его идей, темы, языковых и композиционных особенностей

и дальнейшее его воспроизведение у учащихся формирует умения письменной речи (умения коммуникативного характера).

- Опыт свидетельствует, что ученики справляются с изложением лучше, если его проведению предшествовала работа над свободным диктантом. Особенность свободного диктанта заключается в том, что данный вид работы не только совершенствует навыки правописания, но и ведет к развитию письменной речи. Свободные диктанты ведут к обогащению словарного запаса и грамматическому строю речи ученика, формированию умения ученика пересказывать чужой текст, учитывая его тему и основную мысль. Чтобы свободный диктант превратился в более эффективное средство подготовки к написанию изложений, требуется использование соответствующих приемов работы.

- Письменное изложение оставляет глубокий след в душе школьника, поэтому тексты следует брать высокоидейные, отражающие героические страницы жизни советских людей, картины родной природы, достижения советской науки, техники, культуры. Темы изложений должны расширять познавательный опыт учащихся, формировать их мировоззрение.

Следовательно, гипотеза нашего исследования о том, что применение изложения на уроках литературы как эффективная форма работы по развитию письменной речи школьников будет эффективным, доказана, цель достигнута, задачи решены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов В.С. Знания как предмет педагогических измерений / В.С. Аванесов // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С.162-172
2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – М., 1955. Вып. 70. – 104-148с
3. Баринаева Е.А. Сжатое и выборочное изложение / Е.А. Баринаева // РЯШ. – 1967. – № 2
4. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский.–М.: «Академия», 2005. –28с
5. Беспалько В.П. Инструменты диагностики качества знаний учащихся / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – №2. – С.138-150
6. Богданова О.Ю. и др. Методика преподавания литературы: учебник для студ. пед. вузов / под ред. О.Ю. Богдановой. М., 1999.
7. Большой психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 632 с.
8. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. - М., 2011.
9. Бондаревская С.В. Педагогика / С.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов: Учитель, 1997.
10. Бруно В.И. Понимание и общение / А.А. Брудный. – М.: Знание, 1989. – 64 с
11. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М., 2011
12. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. – 671с.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т / Л.С. Выготский.–М., 1982. Т.2

13. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., Лабиринт, 1996.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 471 с
15. Жукова Н.С. Уроки правильной речи и правильного мышления / Н.С. Жукова. – М.: Эксмо, 2012. – 120с
16. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с
17. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Код-жаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издат. центр «МарТ», 2005. – 448 с.
18. Коровина В.Я. От упражнения к системе совершенствования речи учащихся: пособие для учителя. М., 1995.
19. Коровина В.Я. "Когда ты хочешь молвить слово...": Фрагменты уроков развития речи учащихся 5-11 классов // Литература в школе. 1995. №4. С.54-61.
20. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. Акад. Образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 39с.
21. Лаврентьев В.В. Требования к уроку как основной форме организации учебного процесса в условиях личносно ориентированного обучения: метод, рекоманд. / В.В. Лаврентьев // Завуч.–2005.–№1.–С.83-88
22. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи / Т.А. Ладыженская. – М., 1975. – 198с.
23. Левина И.И. Проблема формирования общеинтеллектуальных умений старшеклассников / И.И. Левина, Ф.Б. Сушкова //Наукаи школа. – 2002. – №6. – С.24-29

24. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. Учеб. Заведений/ А.Р.Лурия. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 352 с
25. Любичева Е.В. Уроки развития речи в 5 классе: пособие для учителей-словесников. СПб., 2002.
26. Мастрянская Л.А. Психология учебной деятельности: Монография / Л.А. Мастрянская. – Н.Новгород:ВГИПА,2005. – 130с
27. Маранцман В.Г. Роман А.С. Пушкин "Дубровский" в школьном изучении. Пособие для учителя. / Л., "Просвещение", 1974.
28. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка / Н.А. Менчинская / Под ред. Е.Д. Божович. – М. : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 512 с
29. Петронюк И.С. Психолого-педагогические подходы к проблеме учебного познания / И.С. Петронюк //Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 2 (39). – С. 40-42.
30. Пленкин Н.А. Уроки развития речи: 5-9 кл.: кн. для учителя. М., 1996.
31. Речь. Речь. Речь: кн. для учителя / под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1990.
32. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. - 4-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1985. - 288 с. - (Б-ка учителя лит.)
33. Станиславский А.Р. Стратегии успешного письменного изложения / А.Р. Станиславский // Мир русского слова. – 2004. – № 4(21). – С. 109-110
34. Столяренко А.М. Общая педагогика: учеб.пособие / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479с
35. Субботкина М.И. Универсальные учебные действия как основа формирования культуры умственного труда / М.И. Субботкина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 9 (149). – С. 73-79.

36. Теоретические основы процесса обучения в современной школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера.–М.: Педагогика, 2002.–352с
37. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ.–М.: Просвещение, 2011.–17с
38. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
39. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. -М.: ИНТОР, 1998. – 112 с

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Оценка по уровням проводилась следующим образом:

Высокий уровень письменной речи: 8-10 баллов. Сочинение учащегося соответствует теме, ученик использует аргументацию, соблюдает композицию, наблюдается высокое качество речи, сочинение оригинально, соблюдены речевые, орфографические, пунктуационные и грамматические нормы.

Средний уровень письменной речи: 4-7 баллов. Сочинение учащегося соответствует теме, ученик использует в большинстве случаев аргументацию, однако не всегда соблюдает композицию, наблюдается среднее качество речи, сочинение оригинально, практически во всех случаях соблюдены речевые, орфографические, пунктуационные и грамматические нормы.

Низкий уровень письменной речи: 0-3 балла. Сочинение учащегося не соответствует теме, ученик не использует аргументацию, не соблюдает композицию, наблюдается низкое качество речи, сочинение не оригинально, не соблюдены речевые, орфографические, пунктуационные и грамматические нормы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа исследования в экспериментальной группе

№ испытуемого	Критерии										Общий балл	Итоговый балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1	2	2	2	1	1	2	3	3	2	1	19	9	Высокий
2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	15	6	Средний
3	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	14	5	Средний
4	2	2	2	0	2	1	1	1	0	2	13	5	Средний
5	1	1	1	2	0	2	1	2	2	1	13	5	Средний
6	2	1	1	1	1	1	3	3	0	0	13	5	Средний
7	0	2	2	1	1	2	1	2	0	1	12	4	Средний
8	2	1	1	2	0	1	2	1	1	0	11	4	Средний
9	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	13	5	Средний
10	1	2	2	1	0	1	2	2	1	0	12	4	Средний
11	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	12	4	Средний
12	0	1	0	1	0	2	0	2	1	0	7	2	Низкий
13	2	2	2	2	1	1	3	3	2	2	20	10	Высокий
14	2	1	1	2	0	0	1	0	1	1	9	3	Низкий
15	1	1	1	1	0	1	2	2	2	1	12	4	Средний
16	1	2	2	1	1	2	1	2	0	0	12	4	Средний
17	2	1	1	2	0	2	2	1	2	1	14	5	Средний
18	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	10	3	Низкий
19	0	2	2	2	0	0	2	1	2	1	12	4	Средний
20	1	1	1	1	1	2	1	2	2	0	12	4	Средний
21	1	2	2	2	2	2	1	2	1	0	15	6	Средний
22	2	2	2	2	0	1	1	0	2	1	13	5	Средний
23	1	0	1	0	1	2	3	2	1	0	11	4	Средний
24	2	2	1	1	1	1	2	3	2	1	16	6	Средний
25	0	1	1	1	0	2	1	2	0	0	8	2	Низкий

Где 1 – соответствие теме, 2 – аргументация, 3 – композиция, 4 – стиль речи, 5 – оригинальность сочинения, 6 – речевые нормы, 7 – орфографические нормы, 8 – пунктуационные нормы, 9 – грамматические нормы, 10 – фактическая точность в фоновом материале.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 2

Результаты констатирующего этапа исследования в контрольной
группе

№ испытуемого	Критерии										Общий балл	Итоговый балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	15	6	Средний
2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	18	8	Высокий
3	2	2	2	0	1	2	2	2	1	1	15	6	Средний
4	2	2	2	0	1	2	1	1	0	2	13	5	Средний
5	1	2	1	2	0	2	3	3	2	1	17	7	Средний
6	2	2	1	1	1	1	3	3	0	0	14	5	Средний
7	2	2	2	2	1	2	1	1	0	1	14	5	Средний
8	2	1	1	2	0	1	1	1	1	1	11	4	Средний
9	1	2	1	1	1	2	3	3	2	2	18	8	Высокий
10	1	2	2	1	0	1	2	1	2	2	14	5	Средний
11	2	0	1	2	1	2	1	1	2	1	13	5	Средний
12	0	1	0	1	1	2	2	1	1	2	11	4	Средний
13	2	2	1	1	1	1	3	3	1	1	16	6	Средний
14	2	2	1	2	0	0	3	3	2	1	16	6	Средний
15	0	1	2	1	0	1	2	1	1	1	10	3	Низкий
16	2	2	2	1	1	2	1	1	0	0	12	4	Средний
17	2	1	1	2	0	2	2	1	1	1	13	5	Средний
18	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	10	3	Низкий
19	0	2	1	2	0	0	2	1	1	1	10	3	Низкий
20	1	1	1	1	1	1	1	2	1	0	10	3	Низкий
21	2	0	2	2	1	1	1	2	1	0	12	4	Средний
22	1	1	2	2	1	2	2	0	2	1	14	5	Средний
23	1	2	1	0	1	1	2	1	1	0	10	3	Низкий
24	2	2	2	2	1	1	3	3	2	1	19	9	Высокий
25	0	2	2	2	0	1	1	1	1	0	10	3	Низкий

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 6

Результаты контрольного этапа исследования в экспериментальной
группе

№ испытуемого	Критерии										Общий балл	Итоговый балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	20	10	Высокий
2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	20	10	Высокий
3	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	15	6	Средний
4	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	17	7	Средний
5	1	2	1	2	1	2	1	3	2	2	17	7	Средний
6	2	1	1	2	1	2	3	3	0	1	16	6	Средний
7	2	2	2	2	1	2	2	3	1	2	19	9	Высокий
8	2	2	2	2	1	1	3	1	2	1	17	7	Средний
9	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	16	6	Средний
10	2	2	2	2	0	1	3	2	2	1	17	7	Средний
11	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	17	7	Средний
12	0	1	1	2	1	2	1	2	2	1	13	5	Средний
13	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	20	10	Высокий
14	2	2	2	2	0	1	2	1	2	2	16	6	Средний
15	2	1	2	1	1	2	2	3	2	1	17	7	Средний
16	1	2	2	2	1	2	2	2	1	1	16	6	Средний
17	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	18	8	Высокий
18	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	18	8	Высокий
19	1	2	2	2	1	1	3	2	2	2	18	8	Высокий
20	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	16	6	Средний
21	1	2	2	2	1	2	2	3	2	0	17	7	Средний
22	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	18	8	Высокий
23	2	1	1	1	1	2	3	2	2	2	17	7	Средний
24	2	2	2	2	1	2	3	2	2	2	20	10	Высокий
25	1	2	2	1	1	2	2	3	1	1	16	6	Средний

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 7

Результаты контрольного этапа исследования в контрольной группе

№ испытуемого	Критерии										Общий балл	Итоговый балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	15	6	Средний
2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	18	8	Высокий
3	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	16	6	Средний
4	2	2	2	0	1	2	1	1	0	2	13	5	Средний
5	1	2	1	2	1	2	3	3	2	1	18	8	Высокий
6	2	2	1	1	1	1	3	3	0	0	14	5	Средний
7	2	2	2	2	1	2	1	1	0	1	14	5	Средний
8	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	12	4	Средний
9	1	2	1	1	1	2	3	3	2	2	18	8	Высокий
10	1	2	2	1	0	1	2	1	2	2	14	5	Средний
11	2	0	1	2	1	2	1	1	2	1	13	5	Средний
12	1	1	0	1	1	2	2	1	1	2	12	4	Средний
13	2	2	1	1	1	1	3	3	1	1	16	6	Средний
14	2	2	1	2	1	0	3	3	2	1	17	7	Средний
15	0	1	2	1	0	1	2	1	1	1	10	3	Низкий
16	2	2	2	1	1	2	1	1	0	1	13	5	Средний
17	2	1	1	2	0	2	2	1	1	1	13	5	Средний
18	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	11	4	Средний
19	0	2	1	2	1	1	2	1	1	1	12	4	Средний
20	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	11	4	Средний
21	2	0	2	2	1	1	1	2	1	0	12	4	Средний
22	1	1	2	2	1	2	2	0	2	1	14	5	Средний
23	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	12	4	Средний
24	2	2	2	2	1	1	3	3	2	1	19	9	Высокий
25	1	2	2	2	0	1	1	1	1	1	12	4	Средний