

491.41(044)
С-645

На правах рукописи

СОТОВА Ирина Алексеевна

**Теория и практика самоконтроля
в письменной речевой деятельности школьников
на уроках русского языка**

Специальность 13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык)

АВТОРЕФЕРАТ

**диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук**

Москва - 2008

✓ 00 а

Работа выполнена на кафедре методики преподавания русского языка
филологического факультета Государственного образовательного учреждения
высшего профессионального образования «Московский педагогический
государственный университет»

Научный консультант:

09-16342

доктор педагогических наук, профессор
Еремеева Ангелина Павловна

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,
профессор **Ипполитова Наталья Александровна**

доктор педагогических наук,
профессор **Мешеряков Валентин Николаевич**

доктор педагогических наук,
профессор **Львова Светлана Ивановна**

Ведущая организация:

Российский университет дружбы народов

Защита состоится «22» сентября 2008 г. в 10 часов на заседании
Диссертационного совета Д 212.154.08 при Московском педагогическом
государственном университете по адресу: 119991, Москва, ул. Малая
Пироговская, д. 1, ауд. № 204.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского
государственного университета по адресу: 119991, Москва, ул.

3 г.

Попова Н.А.

Актуальность исследования.

Содержание государственных образовательных стандартов, изменение концептуальных представлений о роли русского (родного) языка как средства общения и как учебного предмета в контексте современной парадигмы образования требуют постановки новых задач в методике обучения языку, обоснования новых принципов и методов обучения языку и речи. В центре внимания современной школы — деятельность школьника по усвоению языка, речевое развитие и саморазвитие личности. Резервы совершенствования методики развития связной речи следует искать в теоретических исследованиях природы речевой деятельности, в раскрытии закономерностей усвоения речи, вот почему постановка проблемы формирования речевого самоконтроля школьников представляется своевременной и перспективной.

В методическом исследовании важен постулат, что совершенствование речи детей — это одновременно интенсивное развитие их мышления. В 40-е годы XX века С. Л. Рубинштейн отмечал: «Речь не просто внешняя одежда мысли, в речи мы формулируем мысль, но, *формулируя* ее, мы сплющ и рядом ее *формируем*. Речь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием» [Рубинштейн 1989: 458]. «Мысль не выражается в слове, но совершается в слове», — писал Л. С. Выготский [Выготский 2001: 289].

А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и многие другие психологи настойчиво подчеркивают коммуникативную направленность речи и ее связь с высшими психическими процессами: «Развитие его (ребенка) речи есть прежде всего развитие способа общения» [Леонтьев 1974: 312]. «Речь является... средством регуляции (организации) высших психических процессов человека» [Лурия 1998: 141]. Их исследования открыли путь новому направлению в методике — когнитивно-коммуникативному обучению языку и речи.

Проблемы развития связной речи привлекали внимание ученых на всем протяжении развития методической мысли. Многие работы (труды Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, А. Д. Алферова, В. В. Голубкова, А. В. Миртова, И. И. Срезневского, Н. М. Соколова, М. А. Рыбниковой, А. М. Пешковского, В. А. Добромыслова, Е. Н. Тихеевой и др.) стали методической классикой, а высказанные в них идеи не утратили своего значения и сегодня.

Теория методики обучения связной речи начала складываться в 60-е годы, когда внимание ученых привлекли вопросы об использовании в обучении отрезков больших, чем предложение, и к речи подошли не только как к виду работы, тексту, но и как к процессу его порождения, действию. Вышедшая в 1961 году книга И. А. Фигуровского «Синтаксис целого текста и ученические письменные работы» послужила, по существу, началом разработки и внедрения в практику обучения теории «целого текста», а высказанная Л. С. Выготским в работе «Избранные психологические исследования» (1956) мысль о формировании мышления и речи ребенка в процессе практической деятельности —

фундаментом для разработки теории речевой деятельности. В это же время в психологической науке появилась теория Н. И. Жинкина об упреждающем синтезе, лежащем в основе механизмов речи, и в распоряжении методики оказались данные, характеризующие процесс развития устной и письменной речи детей, а также наблюдения за тем, что их затрудняет при развертывании (оформлении) высказывания и что помогает преодолевать эти трудности.

Научные исследования в этой области привели к радикальным изменениям в процессе обучения. На основе коммуникативных умений была разработана современная система обучения связной речи (работы Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. П. Федоренко, М. Р. Львова, Е. А. Бариновой, Т. Г. Рамзаевой, В. Е. Мамушина, Н. А. Пленкина, Н. А. Ипполитовой, А. Д. Дейкиной, Т. К. Донской, В. И. Капинос, С. И. Львовой, Е. И. Никитиной, А. П. Еремеевой и др.).

Признание получил деятельностный подход, предполагающий обучение языку как речевой деятельности, что позволило связать в единое целое языковое и речевое содержание курса родного языка в школе. При этом под *связной речью* в современной методике понимается и процесс (а именно речевая деятельность), и определенный результат акта коммуникации, т. е. речевое произведение, текст.

Важнейшее направление современных методических исследований — поиск закономерностей усвоения родной речи, родного языка. Закономерности усвоения родной речи как фундаментальная проблема теории методики представлены в работах Л. П. Федоренко. Под закономерностями усвоения речи Л. П. Федоренко понимает «объективно существующую зависимость результата усвоения речи от характера речевой деятельности обучающегося» и «от развивающего потенциала речевой среды» [Федоренко 1973: 15]. Осознание закономерностей усвоения речи позволяет вывести из них принципы практической деятельности ученика и учителя, позволяющие правильно оценить и предвидеть эффективность создаваемых методических средств. В результате длительного эксперимента Л. П. Федоренко удалось описать закономерности усвоения речи и установить следующие принципы обучения:

— необходимость тренировки органов речи для совершенствования произносительных навыков, принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи;

— понимание учащимися лексических и грамматических значений языковых единиц, принцип понимания языковых значений и синхронного развития лексических и грамматических навыков;

— развитие восприимчивости к выразительности речи, принцип оценки выразительности речи;

— развитие чувства языка как способности запоминать нормы употребления языковых единиц в речи, принцип развития чувства языка;

— опережающее развитие устной речи, принцип опережающего развития устной речи перед письменной, сопоставления письменной речи с устной в процессе усвоения письма [Федоренко 1973: 15—38].

Проблема закономерностей усвоения речи и выводимых из них принципов обучения рассматривалась в исследованиях других авторов (А. В. Дудни-

ков, М. Т. Баранов, М. Р. Львов, Е. В. Архипова и др.). Наше собственное исследование позволило более детально изучить важнейшую фазу речевой деятельности, без которой невозможна сама речь, — речевой самоконтроль, сформулировать принципы формирования умений самоконтроля и обосновать влияние умений самоконтроля на результаты речевой деятельности.

Речевой самоконтроль мы определяем как сопоставление субъектом речевой деятельности хода и результата своих речевых действий и операций с образцом (реальным или предполагаемым), которое производится с целью регулирования процесса речевой деятельности и совершенствования ее продукта.

Речевой самоконтроль является неотъемлемым компонентом процессов восприятия и порождения речи и имеет определяющее значение для развития самостоятельной речевой деятельности учащихся. Самоконтроль сопровождает любое высказывание, его роль особенно замечна в таком нормированном и кодифицированном виде речи, как письменная.

Письменная речь существенно отличается от устной и в психологическом, и в лингвистическом планах. Она более развернута, структурно организована, логически связана, характеризуется подготовленностью, сознательным выбором средств выражения мысли, оформляется по своим особым законам и предъявляет значительные требования к волевой саморегуляции личности (контролированию логики изложения мыслей, отбора содержания и языковых средств и пр.), так как осуществляется в отсутствие непосредственного собеседника и промежуточной обратной связи. Письменная речь развивается на базе устной и внутренней речи (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев, А. А. Залевская и др.), влияние которых может проявляться и в разнообразных текстовых и речевых ошибках, коммуникативных неудачах человека пишущего. В то же время письменная речь не ограничивает пишущего во времени: он может неоднократно возвращаться к рукописи и совершенствовать написанное. В совокупности качества письменной речи делают ее мощным средством интеллектуально-речевого развития учащихся.

Таким образом, самоконтроль в письменной речевой деятельности мы рассматриваем как важную составляющую в системе интеллектуально-речевых умений школьников.

Соотношение умений и навыков в структуре учебной деятельности мы объясняем, опираясь на теорию В. В. Давыдова.

Условимся считать умением владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Навык при этом рассматривается как автоматизированный компонент, включенный в структуру более сложного действия — умения. Речевые умения относятся к числу интеллектуальных и никогда не достигают полной автоматизации (уровня навыка), контроль сознания в них играет существенную роль. Автоматизируются лишь отдельные элементы действия. В процессе усвоения языка происходит непрерывный диалектический процесс взаимодействия различных речевых умений и навыков: новые умения и навыки образуются на основе знаний, умений и навыков, усвоенных ранее.

Среди умений связной речи следует выделить умение совершенствовать написанное, базирующееся на развитии у школьников способности эффективно регулировать свои психические процессы: контролировать логику изложения своих мыслей, своевременно замечать и устранять различные ошибки и недочеты в содержании и в языковом оформлении высказывания, т. е. осуществлять самоконтроль над качеством текста.

Особую роль самоконтроль над качеством текста играет в развитии творческой самостоятельности учащихся. С одной стороны, развитие познавательной самостоятельности не может осуществляться вне самоконтроля. С другой стороны, развитие самоконтроля достигается в процессе развития познавательной самостоятельности учащихся.

Проблема самостоятельности учащихся в познавательной и творческой деятельности имеет междисциплинарный характер и является предметом исследования психологов (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, О. А. Конопкин, А. К. Осницкий, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.), дидактов (М. Н. Скаткин, Б. П. Есипов, Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова и др.), методистов (М. Т. Баранов, А. Д. Дейкина, Т. В. Напольнова и др.).

В методических публикациях последних лет познавательная самостоятельность рассматривается как фактор развития личности учащихся при изучении русского языка, а самостоятельная работа на уроках русского языка — как метод формирования познавательной самостоятельности учащихся.

По данным современных психологических исследований, «самостоятельность ребенка обеспечивается соответствующим опытом (опытом субъекта) познания мира..., познания собственных возможностей и опытом управления своими усилиями, так называемым регуляторным опытом» [Осницкий 1996: 120].

Результаты проведенного нами экспериментального исследования позволяют выявить методические компоненты самостоятельности применительно к обучению речи. Мы убедились, что самостоятельность учащегося в речевой деятельности обеспечивается:

- опытом ценностного отношения к языку и речи,
- опытом речевой деятельности (формирование языковой интуиции, овладение речевыми умениями, способами действий),
- опытом самоконтроля восприятия и порождения текста (в том числе опытом рефлексии, т. е. ретроспективного самоконтроля действий, переживаний, эмоций, связанных с процессами речи, и данных речевого опыта),
- коммуникативным опытом совместной текстовой деятельности.

Эффективная организация самостоятельной речевой деятельности учащихся требует наличия всех компонентов ее структуры, среди которых особое место занимает самоконтроль. Этим определяется выбор темы диссертационного исследования.

Приходится констатировать, что в настоящее время процесс формирования речевого самоконтроля в условиях письменной речи учащихся еще недостаточно изучен. Обучение регулированию собственной речевой деятельности в

практике современной школы не имеет целенаправленного характера, и формирование умения сознательного самоконтроля в процессе восприятия, анализа, создания текста и улучшения написанного осуществляется в значительной мере стихийно.

Это создает противоречия

- между установкой на учебную самостоятельность учащихся в современном образовании и отсутствием у школьников необходимых умений и навыков саморегуляции деятельности;

- между современными требованиями к уровню подготовки выпускников школы по русскому языку и неразработанностью теории и методических рекомендаций для обучения речевому самоконтролю, который является важным компонентом творческой самостоятельности школьников и необходимым условием совершенствования умений и навыков письменной речи.

Таким образом, актуальность темы диссертационного исследования определяется объективной необходимостью разработки теоретических основ и практической методики развития у школьников умений самоконтроля, обеспечивающих процессы восприятия и порождения письменной речи.

Объектом нашего исследования является письменная речевая деятельность учащихся 5—9 классов на уроках русского языка в условиях современной средней школы. **Предметом** — формирование и развитие самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка.

Цель настоящего исследования состоит в разработке и экспериментальной проверке научно-методической системы формирования самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка.

Гипотеза исследования:

Обучение письменной речевой деятельности становится более эффективным, если соблюдаются следующие условия:

- построение учебного процесса с учетом принципов формирования самоконтроля в речевой деятельности;

- осознание учащимися роли самоконтроля в процессах восприятия и порождения речи;

- формирование у школьников адекватной мотивации самоконтроля: воспитание критического мышления, потребности в совершенствовании своего речевого высказывания, в оценке выбора слова, разнообразия морфологических форм и синтаксических конструкций, точности, логичности и других достоинств связной письменной речи;

- усвоение предметной стороны деятельности путем введения некоторых теоретических сведений, овладения лингвистическими и методическими знаниями: знание приемов и объектов самоконтроля, критериев качества текста, правил построения макро- и микроструктуры текста, норм оценки письменных работ, классификации ошибок и пр.;

- овладение операционной стороной деятельности — алгоритмами рецептивной, аналитической, продуктивной и редакторской текстовой деятельности и эффективными приемами осуществления речевого самоконтроля: способами проверки разных видов письменных работ, приемами обнаружения оши-

бок, приемами редактирования и пр. через систему заданий и упражнений по формированию умений самоконтроля;

— включение школьников в совместную контрольно-оценочную и редакторскую деятельность;

— использование новой типологии заданий и упражнений на основе специально подготовленной дидактической базы для диагностики и развития самоконтроля в речевой деятельности школьников с учетом уровня готовности школьников к совершенствованию собственной речи.

Задачи исследования:

1. Определить степень разработанности проблемы самоконтроля в речевой деятельности учащихся в психолого-педагогической, психолингвистической и методической литературе, установить лингвистические аспекты проблемы самоконтроля над качеством текста.

2. Определить критерии и диагностировать уровень сформированности самоконтроля в письменной речевой деятельности учащихся 5—9 классов в условиях современной школы.

3. Изучить мотивацию контрольно-оценочной деятельности школьников, а также предпочтения видов и форм контроля и самоконтроля.

4. Выявить закономерности и принципы формирования самоконтроля над качеством текста у школьников 5—9 классов.

5. Разработать содержательный и операционный компоненты системы формирования самоконтроля в письменной речевой деятельности учащихся на уроках русского языка в средней школе.

6. Исследовать методические средства интенсификации развития самоконтроля в условиях письменной речевой деятельности школьников.

7. На основе проведенного исследования создать и апробировать авторские программы:

— элективных курсов «Секреты письменной речи» для учащихся 5—9 классов средней школы;

— специального курса для студентов филологического факультета «Методика формирования речевого самоконтроля в письменной речи учащихся средней школы» в системе ОПД (Основы профессиональной деятельности);

— спецкурса для учителей-словесников в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования.

8. Экспериментально проверить разработанную методическую систему путем применения современных педагогических технологий, позволяющих с достоверностью судить о результатах научного исследования, направленного на формирование самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка.

Для осуществления поставленных задач были использованы теоретические, эмпирические и статистические методы исследования:

— теоретический анализ проблемы (на основе научной литературы по лингвистике, психолингвистике, психологии, дидактике и методике преподавания русского языка, результатов изучения методической ситуации и учета социального заказа общества);

- наблюдение за учебным процессом для обнаружения резервов обеспечения творческой самостоятельности школьников умениями самоконтроля над качеством текста;
- анкетирование учащихся и учителей-словесников;
- гипотетическая разработка основ формирования и развития самоконтроля школьников в условиях письменной речевой деятельности;
- моделирование процесса обучения самоконтролю в речевой деятельности школьников;
- различные виды эксперимента на разных этапах исследования: констатирующий, поисковый, формирующий, обучающий;
- количественный и качественный анализ результатов экспериментов, в т.ч. с использованием методов математической статистики;
- обобщение результатов исследования, подготовка монографии, методических рекомендаций для учителей средней школы, внедрение их в практику общеобразовательных школ и в систему повышения квалификации учителей.

Методологическую основу исследования составляют:

- идеи гуманизации образования (И. П. Блонский, С. И. Гессен, А. Ф. Дистервег, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Л. Н. Толстой, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский и др.);
- теория речевой деятельности (Л. С. Выготский, Л. П. Доблаев, Т. М. Дридзе, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.), лингводидактические и психолингвистические концепции речевой способности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьев и др.), учение о зонах актуального и ближайшего развития (Л. С. Выготский), учение о механизмах речи (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия), теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая, Н. Ф. Талызина и др.); исследования памяти (А. А. Смирнов и др.), психологические исследования совместной учебной деятельности школьников (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.);
- теория развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), теория развития личности (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев), теория учебной деятельности (М. А. Данилов, Е. Н. Кабанова-Меллер, В. А. Крутецкий, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, К. К. Платонов, А. В. Петровский, П. И. Пидкасистый, В. П. Симонов, М. Н. Скаткин и др.);
- психологическая теория самоконтроля (А. Я. Арет, Т. И. Гавакова, И. А. Зимняя, Л. Б. Ительсон, Г. С. Никифоров, А. К. Сердюк, Г. А. Собисева, С. П. Тищенко, Д. Б. Эльконин и др.);
- учение о тройном аспекте языковых явлений (Л. В. Щерба), исследования в области лингвистики текста (Н. Д. Бурвикова, И. Р. Гальперин, Л. П. Доблаев, Т. М. Дридзе, Г. А. Золотова, И. И. Ковтунова, В. Н. Мешеряков, З. Я. Тураева и др.);
- концепции усвоения языка как средства общения (А. К. Маркова, Г. Г. Граник, Л. А. Концевая, В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ и др.), исследования детской речи (А. Н. Гвоздев, М. Р. Львов, С. Н. Цейтлин, А. А. Шахнарович и др.),

– методические концепции речевого развития учащихся (Л. Г. Антонова, Е. В. Архипова, М. Т. Баранов, Т. Г. Бирюкова, А. И. Власенков, Т. М. Воителева, Т. К. Донская, А. П. Еремеева, С. Г. Ильенко, Н. А. Ипполитова, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова, Т. А. Ладьяженская, М. Р. Львов, С. И. Львова, В. Е. Мамушин, Е. И. Никитина, Н. А. Пленкин, Т. Г. Рамзаева, Е. П. Суворова, Л. П. Федоренко, Н. М. Шанский и др.), методические концепции обучения стилистике и культуре речи (С. А. Арефьева, Б. Н. Головин, Н. Д. Деслева, Б. С. Мучник, Н. А. Пленкин, Н. Е. Сулименко, Т. И. Чижова и др.), методические концепции обучения языку с позиций лингвокультурологического и ценностного подходов (Т. Н. Волкова, А. Д. Дейкина, Т. К. Донская, Н. Л. Миштина, Л. И. Новикова, Л. А. Ходякова, Л. П. Сычугова и др.), методические концепции анализа текста (Е. С. Антонова, В. В. Бабайцева, Н. С. Болотнова, С. И. Львова, Е. И. Никитина, Л. А. Новиков, Т. М. Пахнова, Н. А. Пленкин, Н. М. Шанский и др.), классификации речевых нарушений (Н. Н. Алгазина, В. И. Капинос, В. Е. Мамушин, Н. А. Пленкин, М. Б. Успенский, С. Н. Цейтлин и др.),

– исследования по психологии литературного творчества (М. Арнаудов, Я. Парандовский, А. Г. Цейтлин и др.) и интерпретации текста (И. В. Арнольд, А. А. Брудный, З. Я. Тураева, И. А. Широкова и др.)

Основные этапы исследования.

Исследование проводилось с 2001 г. по 2008 г. в несколько этапов.

В 2001—2003 гг. на основе изучения научной и учебной литературы и анализа состояния вопроса в школьной практике обучения языку и вузовской практике подготовки учителей были определены исходные позиции исследования; выявлены условия обучения самоконтролю в письменной речи, уровни сформированности речевого самоконтроля школьников, сформулированы проблема и цель предстоящей работы; проведены констатирующий и поисковый эксперименты в 5—9-х классах ряда школ г. Иванова и анкетирование учителей-словесников г. Иванова и Ивановской области. Сопоставительный количественный и качественный анализ полученных данных позволил определить стратегию и тактику формирующего и обучающего экспериментов, сформулировать гипотезу и ожидаемые результаты исследования.

В 2003—2007 гг. были определены теоретические основы методики обучения самоконтролю, разработана программа и осуществлялась ее опытная проверка на базе учебно-научно-педагогического комплекса «Университет — лицей № 22», школ № 30, 44 и лицей № 67 г. Иванова, школы № 323 г. Москвы.

В 2006—2008 гг. в результате анализа и обобщения итогов опытного обучения сформулированы основные положения теории обучения самоконтролю в речевой деятельности школьников на уроках русского языка; апробация и внедрение результатов исследования осуществлены в учебно-методических пособиях для студентов и учителей, монографии «Закономерности формирования самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка»; сделаны выводы об эффективности предложенной методики обучения.

Организация исследования. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на базе Института повышения квалификации и переподготовки педаго-

гических кадров г. Иванова и Ивановской области, средних общеобразовательных школ г. Иванова, школы № 323 г. Москвы. В исследовании приняли участие более 400 школьников. Разработанная нами методика обучения самоконтролю в письменной речевой деятельности школьников применяется в школах № 30, 44 и лицеях № 22, 67 г. Иванова и школе № 323 г. Москвы с 2003 г. по настоящее время.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем:

1) доказано определяющее значение самоконтроля над качеством текста для развития творческой самостоятельности школьников в речевой деятельности, установлено место самоконтроля в учебной деятельности и условия эффективного формирования умений контрольно-оценочной деятельности на уроках русского языка;

2) выявлены объективно существующие закономерности и сформулированы принципы формирования самоконтроля в письменной речевой деятельности;

3) на основе научных наблюдений и серии экспериментов разработано содержание и определены этапы развития самоконтроля в письменной речи учащихся 5—9 классов;

4) доказано, что основу работы по развитию самоконтроля в письменной речевой деятельности учащихся составляют формирование представлений о критериях качества текста, осознание правил построения макро- и микроструктуры текста, усвоение алгоритмов операционально представленной рецептивной, аналитической, продуктивной и редакторской текстовой деятельности;

5) предложена оригинальная система обучения речевому самоконтролю, учитывающая уровень готовности школьников к совершенствованию собственной речи, с использованием приемов вариативного и дифференцированного обучения;

6) доказано положительное влияние целенаправленной системы обучения самоконтролю на развитие познавательной самостоятельности школьников, формирование их мышления и речи.

Диссертация представляет собой первое комплексное научное исследование содержания и процесса обучения самоконтролю в письменной речи на уроках русского языка, проведенное с учетом уровней речевого развития учащихся.

Предлагаемая концепция формирования речевого самоконтроля позволяет теоретически переосмыслить и обобщить частные результаты отдельных методических исследований и в рамках традиционной языковой подготовки учащихся в средней школе определить путь развития познавательной самостоятельности и интенсификации интеллектуально-речевой деятельности школьников, что отвечает требованиям современного образования и ведет к повышению эффективности обучения русскому языку и речи.

Теоретическая значимость исследования:

— комплексное описание механизмов самоконтроля в речевой деятельности школьников позволило углубить теорию усвоения речи и уточнить принципы совершенствования письменной речевой деятельности учащихся;

- установлены критерии и дано описание уровней самоконтроля над качеством текста в письменной речи учащихся 5—9-х классов средней школы;
- на основе установленных закономерностей формирования самоконтроля определены теоретические основания методики обучения самоконтролю в письменной речевой деятельности школьников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработана и внедрена новая методика формирования и развития самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка,
- создана программа обучения письменной речи, целью которого является формирование и развитие самоконтроля над качеством текста в письменной речевой деятельности, и предложена новая типология заданий и упражнений, формирующих необходимые умения самоконтроля;
- разработаны диагностические задания для определения уровня речевого самоконтроля школьников,
- разработаны элективные курсы для учащихся 5—9 классов средней школы и специальный курс для студентов филологического факультета (в системе ОПД — основы профессиональной деятельности) и учителей русского языка и литературы (в системе повышения квалификации работников образования).

Результаты исследования могут использоваться в практике обучения речевой деятельности учащихся средней и высшей школы, при подготовке специалистов самого разного профиля; в практике подготовки и переподготовки учителей русского языка для средней школы, в программах и учебниках, учебных и учебно-методических пособиях.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечена адекватностью методов исследования поставленным цели и задачам; опорой на данные анализа классической и современной научной литературы по проблематике исследования; результатами проведенных лично автором и под его руководством констатирующего и обучающего экспериментов; данными статистического анализа результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования были реализованы автором при разработке учебных программ, методических рекомендаций и материалов вузовских курсов «Методика преподавания русского языка», «Практическая стилистика и литературное редактирование», «Русский язык и культура речи»; элективных курсов «Секреты письменной речи» для учащихся 5—9 классов и спецкурса «Методика формирования речевого самоконтроля в письменной речи учащихся средней школы» для студентов филологического факультета, а также в системе совершенствования подготовки учителей школ г. Иванова и Ивановской области (2001—2008). Фрагменты разработанной соискателем системы развития самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников были апробированы в школе № 323 г. Москвы. Концептуальные идеи автора получают дальнейшую разработку в курсовых и дипломных работах студентов филологического факультета Ивановского госуниверситета, в аспирантском исследовании.

Диссертационная проблематика докладывалась на международных, всероссийских и межрегиональных научных конференциях по проблемам подготовки учителей-словесников, проходивших в 2001–2008 гг. в Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже, Иванове, Костроме, Курске, Саранске, Ульяновске, Шуе, Ярославле; на заседаниях кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета (октябрь 2005 г., май 2006 г., ноябрь 2007 г.), на заседании кафедры русского языка и методики его преподавания Российского университета дружбы народов (декабрь 2005 г.). Основные теоретические положения и результаты экспериментального исследования представлены в монографии, статьях в журналах «Русский язык в школе», «Русская словесность», научных сборниках, материалах конференций, отражены в учебном пособии, программах школьных и вузовских учебных курсов. Всего по теме исследования опубликовано 52 работы общим объемом более 30 печ. л., из них 7 — в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации результатов докторских исследований.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Коммуникативная компетенция школьников совершенствуется в том случае, если в процессе обучения письменной речевой деятельности последовательно применяется специальная методика развития самоконтроля — при соблюдении следующих методических условий: осознание учащимися роли самоконтроля в процессе деятельности, формирование эталонных представлений о хорошей речи и хорошем тексте, усвоение критериев оценки качества текста, овладение приемами самоконтроля над качеством текста, развитие мотивации улучшения высказывания, приобретение опыта контрольно-оценочной деятельности над качеством воспринимаемого и порождаемого текста.

2. Закономерности формирования речевого самоконтроля следуют из природы речевой деятельности и объективны:

- Самоконтроль является неотъемлемым компонентом речевой деятельности и не может быть сформирован вне речевой деятельности → необходимость тренировки механизмов внутренней речи, долговременной и оперативной памяти, обеспечивающих выполнение речевых действий.

- Объектом речевого самоконтроля является текст (категориальные признаки и разные уровни языковой структуры текста) → невозможность приобретения умений и навыков речевого самоконтроля вне работы с текстом.

- Цель реализации речевого самоконтроля — достижение речевой правильности и коммуникативной адекватности любого высказывания → невозможность овладения речевым самоконтролем без знания литературных норм и требований хорошей речи.

- Формирование самоконтроля над качеством текста требует знания особенностей письменной речи, отличающих ее от речи устной → необходимость ознакомления учащихся с особенностями устной и письменной форм речи.

- Самоконтроль является компонентом системы обратной связи и образуется в результате интериоризации внешнего контроля → невозможность формирования речевого самоконтроля вне контроля со стороны учителя.

3. Методическая система развития самоконтроля в речевой деятельности школьников основывается на принципах: внимания к развитию механизмов речи (внутренней речи, долговременной и оперативной памяти, антиципации, эквивалентных смысловых замен и др.), обеспечивающих выполнение речевых действий; знания и понимания речеведческих понятий, и в первую очередь структуры и категориальных признаков текста; внимания к образцам литературной речи и знания литературных норм и качеств хорошей речи; понимания особенностей письменной формы речи и основных требований к ней; обеспечения постоянного адекватного контроля со стороны учителя (контроль учителя не должен подменять собой контроля и самоконтроля ученика).

4. Развитие умений самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников требует модернизации системы обучения русскому языку в организационно-методическом плане (включении учащихся в исследовательскую деятельность, использование групповых и совместных форм учебной деятельности, применение приемов взаимо- и самоконтроля, вариативных и дифференцированных упражнений и заданий и др.) и предъявляет высокие требования к научно-методической подготовке учителя.

5. Обучение школьников самоконтролю в письменной речевой деятельности способствует развитию таких личностных качеств учащихся, как самостоятельность и ответственность, а также повышению мотивации к самостоятельной деятельности по восприятию и порождению текста, формированию адекватной самооценки, обогащению лексического объема высказывания и синтаксического строя речи школьников (увеличение глубины фразы, разнообразие синтаксических конструкций).

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения и списка использованной литературы (421 наименование). В тексте диссертации помещены 25 графических рисунков и 18 таблиц. Общий объем текста диссертации — 338 страниц.

Основное содержание диссертации

Во введении обоснована актуальность темы исследования, представлены его объект и предмет, показана проблема, поставлены цель и задачи, сформулирована гипотеза, определена методологическая база диссертации, описаны этапы и порядок организации работы, обозначены научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

Фундаментом для разработки научно-методической системы формирования и развития самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников служат теория речевой деятельности, учение о механизмах речи, теория текста, методические концепции речевого развития учащихся, психологическая теория самоконтроля, теория поэтапного формирования умственных действий (в части создания схемы полной ориентировочной основы действия), теория развивающего обучения, понятия функциональной и грамматической стилистики и культуры речи, исследования по психологии литературного творчества. Наиболее значимые методологические положения концепций филологов, психологов, пе-

дагогов, методистов изложены нами в 1-й главе «Теоретические основы формирования самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников» и легли в основу понимания сущности самоконтроля как необходимого этапа процессов восприятия и порождения речи, компонента творческой самостоятельности личности и обобщенного интеллектуального умения — необходимой составляющей обучения школьников.

В главе 1 подробно охарактеризован процесс порождения и восприятия речевого высказывания, рассмотрена работа механизмов речи, установлена роль самоконтроля на разных этапах речевой деятельности и разных уровнях структуры текста, отмечена взаимосвязь и взаимозависимость категорий самосознания, самоконтроля и самооценки, обуславливающих единство данных процессов, в основе которого лежит рефлексивная позиция обучаемого. В качестве отправной избрана психолингвистическая точка зрения на речь как процесс и текст как продукт речевой деятельности.

Согласно психолингвистической теории, речь рассматривается как определенный вид деятельности, а именно как речевая деятельность (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, Н. Ф. Талызина и другие) — процесс использования человеком языка для общения, «совокупность отдельных речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели акта деятельности, в который они входят, и побуждаемый общим для этого акта деятельности мотивом» [Леонтьев 1997: 63]. Речевая деятельность отвечает потребности общения, которая, воплощаясь в коммуникативном намерении, определяет цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, в самом содержании мысли. Речевая деятельность психологически организована подобно другим видам деятельности и в принципе совпадает со структурой любого действия, т. е., с одной стороны, характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, с другой — состоит из нескольких фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль). Близость психолингвистического понимания речи задачам обучения в методической литературе была обоснована В. Е. Мамушиным, В. И. Капинос и другими учеными.

Основы для научного понимания сложнейших форм саморегуляции были заложены в работах отечественных физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского, П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, подготовивших базу для психологического рассмотрения проблемы самоконтроля. Многие педагогические аспекты проблемы формирования самоконтроля в учебной деятельности были предвосхищены К. Д. Ушинским, П. П. Блонским, И. И. Срезневским.

В современной психолого-педагогической литературе самоконтроль определяется как осознание и оценка субъектом собственных действий, психических процессов и состояний. Он выступает как условие адекватного психического отражения человеком своего внутреннего мира и окружающей его объективной реальности. Функция самоконтроля носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения между эталоном и контролируемой составляющей.

Целенаправленные психолого-педагогические исследования самоконтроля (А. Я. Арет, М. И. Боришевский, Т. И. Гавакова, И. А. Зимняя, Л. Б. Ительсон, А. С. Лында, К. П. Мальцева, Г. С. Никифоров, Г. А. Собиева, В. И. Страхов, С. П. Тищенко, Я. И. Цурковский, Д. Б. Эльконин и другие ученые) в целом связаны с вопросами воспитания и предметного обучения. Изучение контролирующих действий учащихся с точки зрения воспитания самостоятельности и организации самостоятельной учебной деятельности школьников (Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, П. И. Пидкасистый, A. Costa, B. Kallick и другие) привели ученых к выводу о прямой зависимости между степенью самостоятельности школьников в учебной деятельности и уровнем развития самоконтроля. Было установлено, что формирование учебной деятельности «...рациональнее всего начать с формирования самостоятельного контроля» [Эльконин 1989: 250], что «формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями» [там же: 251]. Главной формой контроля в учебной деятельности является пооперационный (текущий) контроль, т. к. «воспитывая установку на получение правильного результата и на контроль по результату, можно сформировать невнимательность» [там же: 249]. Действия по самоконтролю, будучи слитыми с привычными учебными действиями, не осознаются учащимися и становятся осознанными лишь при столкновении с трудностями.

Лингводидактические аспекты самоконтроля исследовались Д. Н. Александровым, М. Е. Брейгиной, Д. Р. Джумановой, И. А. Зимней, М. Д. Рыбаковым, В. Е. Мамушиным, Е. В. Муснишкой, Е. И. Пассовым, О. Г. Поляковым, И. Д. Салистрой и другими учеными. Контрольно-оценочная деятельность учащихся на уроке русского языка при обучении орфографии изучалась Н. Н. Алгазиной, М. М. Разумовской, Е. Г. Шатовой, при обучении пунктуации — Г. И. Блиновым, Г. П. Фирсовым, при изучении лексики — М. Т. Барановым, морфологии — Т. К. Донской, А. П. Еремеевой, Л. А. Тростенцовой, в условиях письменной речи учащихся — В. Е. Мамушиным, А. К. Сердюк, С. П. Тищенко и другими учеными. Для методических исследований характерно широкое понимание феномена контроля: в контроль включается и исправление недочетов деятельности, что составляет уже не контроль, а его следствие, последующую коррекцию.

В методических работах самоконтроль рассматривается как органичный компонент любого умения и навыка, важное средство создания «иммунитета» против ошибок. При этом понятие самоконтроля определяется как *умение* — «интеллектуальное умение сравнивать в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью результаты собственного выполнения той или иной учебной задачи (программы) с определенным эталоном и при этом самостоятельно обнаруживать, исправлять или предупреждать ошибки в своей деятельности или в ее результатах» [Муснишка 1996: 168] и как *процесс*, который «закключается, во-первых, в определении соответствия собственной речи с тем ее идеалом, которому учат в школе, во-вторых, внесении в нее необходимых исправлений (коррективов)» [Баранов 1990: 60]. М. Т. Баранов различает два вида самоконтроля в пользовании языком: непосредственный самоконтроль (внесение в речь

коррективов в момент речевой деятельности) и отсроченный (внесение коррективов в речевое произведение спустя некоторое время) [Баранов 1990: 60—61]. Формирование именно текущего (в терминологии М. Т. Баранова — непосредственного) речевого самоконтроля школьников составляет, на наш взгляд, резерв совершенствования методики развития связной речи.

Все исследователи проблемы самоконтроля разделяют мнение о том, что в каждом виде деятельности на различных этапах онтогенеза самоконтроль предстает как предмет специального обучения. Условиями успешного формирования самоконтроля являются установление критериев оценки задания (наличие эталона), регулярная аргументированная оценка преподавателя (анализ и интерпретация результатов учебной деятельности учащихся с учетом сформированности самоконтроля). В качестве средств и приемов самоконтроля используются ключи, учебные инструкции-алгоритмы, модели решений.

Самоконтроль учащегося и контроль со стороны преподавателя выступают как две формы обратной связи, которые совершенствуют и поддерживают друг друга. Главный путь формирования самоконтроля лежит через овладение учащимися приемами и способами самоконтроля, специфичными в каждом учебном предмете.

В педагогической литературе предлагаются различные критерии для оценки уровней сформированности самоконтроля в учебной деятельности (Т. А. Вахрушева, Т. И. Гавакова, И. А. Зимняя, А. С. Лында, И. И. Китросская, Г. П. Кукла, К. А. Мичурина, Ю. О. Овакимян и другие). Наиболее часто используются следующие критерии: количество совершенных и исправленных самостоятельно ошибок, интерес к самоконтролю, осознанность и активность в осуществлении данной деятельности.

Среди многообразия определений понятия *контроль* особое место занимает точка зрения, согласно которой понятие контроля (в частности, самоконтроля) отождествляется с понятием внимания (П. Я. Гальперин, А. Р. Лурья, Е. Д. Хомская). Наиболее полную разработку проблема взаимосвязи внимания и контроля получила в работах П. Я. Гальперина, который впервые предпринял попытку экспериментально установить структуру внимания как содержательного действия и осуществить процесс его планомерного, поэтапного формирования. П. Я. Гальперин определяет внимание как идеальную, сокращенную и автоматизированную форму контроля. Предложенная П. Я. Гальпериным и его коллегами теория поэтапного формирования умственных действий намечает четыре большие группы условий, при наличии которых ученик «будет действовать так, “как надо”, и неизбежно придет к заранее намеченным результатам: 1) формирование достаточной (а лучше — адекватной) мотивации действий ученика; 2) обеспечение правильного выполнения нового действия; 3) воспитание его желаемых свойств и 4) его превращение в умственное действие (в его желаемую форму)» [Гальперин 1985: 4]. Главным условием, определяющим степень обобщенности формируемых знаний и умений, является тип ориентировочной основы. «Обеспечить правильное выполнение действия» и «воспитать его желаемые свойства» позволяет разработанная П. Я. Гальпериным и его последователями «схема полной ориентировочной основы действия»,

представляющая собой опорную запись на ориентировочной карточке. Основное назначение этой схемы заключается в том, чтобы «раскрыть перед ребенком объективную структуру материала и действия, выделить в материале ориентиры, а в действии — последовательность его отдельных звеньев, чтобы вместе они позволяли ребенку с первого и до последнего шага правильно выполнить все задание» [там же, с. 5]. Для решения задач нашего исследования важно то, что использование ориентировочной основы 3-го типа позволяет формировать обобщенные умения учащихся. С позиций нашего исследования, схема полной ориентировочной основы действия играет роль эталонной составляющей в формирующемся механизме самоконтроля и позволяет моделировать учебный процесс, предупреждая ошибки в исполнительской части действия. Использование схемы полной ориентировочной основы действия является решающим условием эффективного формирования обобщенных умений учащегося и предупреждающего самоконтроля.

Важную роль при решении задачи формирования контроля играют также выявленные в проведенных П. Я. Гальпериным и его коллегами исследованиях критерии, позволяющие судить о сформированности внимания. В качестве таковых школой П. Я. Гальперина предложено было считать: а) количество в работах учащихся ошибок, которые, по общепринятому мнению, являются ошибками по невнимательности (в нашей терминологии — ошибками контроля); б) умение учащихся самостоятельно и быстро обнаружить такие ошибки, если они допущены, в своих работах и в специально подготовленных текстах.

Для современной методики преподавания языков характерно четкое разграничение трех аспектов языковых явлений — язык, речь, речевая деятельность (Л.В. Щерба) — и выдвижение в центр методического внимания именно речевой деятельности. Процесс овладения речью рассматривается при этом как взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Основной дидактической единицей обучения письменной речи служит текст. В методической литературе на важность применения в процессе обучения русскому языку знаний о целом тексте впервые указал И. А. Фигуровский (1961). В дальнейшем методическая работа, связанная с выявлением закономерностей построения целого текста, была продолжена Л. И. Величко, Л. М. Лосевой, Н. А. Пленкиным, Н. А. Ипполитовой, В. Н. Мещеряковым, Г. Я. Солгаником, В. И. Капинос, Е. И. Никитиной и другими. Подход к исследованию текста с учетом положений теории речевой деятельности нашёл отклик в методике обучения русскому языку. Учеными-методистами были предложены различные классификации текстов, разработаны методы и приемы работы с текстом на уроке, речеведческий материал получил отражение в школьных учебниках [Власенков 2000: 141; Дейкина 2003: 41—43; Золотова 2002: 68—69; Никитина 1992: 16; Разумовская 2001: 315; Шанский 1992: 46 и др.].

Методистов текст интересует не только с точки зрения обучения учащихся восприятию и продуцированию текстов различных композиционно-речевых форм, стилей и жанров, но и с точки зрения изучения особенностей детской речи, оценки уровня развития связной речи учащихся. В работах А. Н. Гвоздева, М. Р. Львова, М. Т. Баранова, В. Е. Мамушина, А. К. Марковой,

К. Ф. Седова, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнаровича и других ученых были выделены и описаны этапы становления детской речи, охарактеризованы особенности построения текста учащимися разного возраста.

Опираясь на методические исследования, связанные с проблемой изучения и развития детской речи, Т. А. Ладыженская систематизировала критерии, по которым можно судить об уровне развития связной речи детей:

- 1) объем высказывания;
- 2) среднее число слов в предложении;
- 3) количество разного рода ошибок (на определенный отрезок текста);
- 4) наличие (частота употребления) языковых средств в высказывании;
- 5) разнообразие употребляемых автором синтаксических конструкций;
- 6) микротемы в высказывании (количество и развернутость) [Ладыженская

1974: 33—37].

Не ставя под сомнение приведенные положения, необходимо отметить известную условность указанных критериев: объем текста еще не говорит о его качестве; количество компонентов текста и их развернутость не позволяют судить о коммуникативной интенции автора, о спаянности микротем в единое целое замыслом сообщения. Причины допущенных ошибок и способность ученика осознать и исправить их значительно больше характеризуют речевое развитие ученика, чем констатация количества нарушений.

На наш взгляд, одним из важных показателей уровня развития связной речи учащихся может служить сформированность речевого самоконтроля, т. е. способности/неспособности учеников предупредить появление текстовой и/или речевой ошибки, самостоятельно обнаружить и исправить допущенную ошибку.

Рассматривая текст как объект методического исследования, мы считаем целесообразным говорить о двух уровнях структуры текста — макро- и микроструктуре. *Макроструктура* отражает такие сущностные характеристики текста, как смысловая цельность и глобальная связность, в *микроструктуре* реализуется локальная связность текстовых единиц. Формулируя понятия макро- и микроструктуры, мы опираемся на определения глобальной и локальной связности, данные в работе И. И. Ковтуновой: «локальная связность — это связность в первую очередь предложений и далее — более крупных единиц (сверхфразовых единиц, абзацев и т. д.). Глобальная связность — это то, что обеспечивает единство текста как целого, его внутреннюю цельность» [Ковтунова 1982: 4—5].

Выделение двух уровней в структуре текста позволяет более детально и в полном объеме исследовать проблему формирования и осуществления речевого самоконтроля в условиях письменной речи учащихся.

Речевой самоконтроль мы определяем как вид обратной связи, заключающийся в сопоставлении субъектом речевой деятельности (пишущим или читающим, говорящим или слушающим) хода и/или результата своих речевых действий и операций с образцом (реальным или предполагаемым), которое производится с целью регулирования процесса речевой деятельности и совершенствования ее продукта.

Особую роль в осуществлении речевой деятельности, и в частности в реализации речевого самоконтроля, играет внутренняя речь. Внутренняя речь служит средством функционирования знаний, мыслительных умений и навыков, необходимых для осуществления самоконтроля. Внутренняя речь выступает и как «пусковой механизм» самоконтроля, и как тормозной механизм неправильных действий, делающий возможным не только нахождение и исправление ошибок при восприятии и продуцировании текста, но и их предупреждение.

В зависимости от времени реализации в речевой деятельности выделяются предварительный (прогностический), текущий и итоговый виды самоконтроля.

Рассматривая возможности формирования самоконтроля над качеством текста, целесообразно говорить о контроле разных текстовых уровней и контроле категориальных признаков текста. На уровне *макроструктуры текста* реализуется смысловой самоконтроль, функция которого заключается в оценке и регулировании семантико-смыслового содержания, логики изложения и композиционной модели текста на разных этапах работы над ним: при обдумывании замысла и компонентов текста до записи, при реализации плана и при оценке результатов деятельности. На уровне *микроструктуры текста* осуществляются такие разновидности речевого самоконтроля, как лексический самоконтроль (отбор слов, наиболее подходящих для данного контекста), грамматический самоконтроль (правильность формально-грамматической стороны речи), стилистический самоконтроль (уместное использование языковых средств, сохранение принципа коммуникативно-стилистической целесообразности). На этом же уровне реализуются такие виды самоконтроля, как орфоэпический, акцентологический и интонационный самоконтроль (эти аспекты самоконтроля осуществляются только в условиях устной речи и не являлись предметом нашего исследования).

В задачу самоконтроля на уровне макроструктуры текста входит предупреждение, обнаружение и устранение различных смысловых ошибок и недочетов. Задача речевого самоконтроля на уровне микротекста заключается в предупреждении, нахождении и исправлении собственно речевых (в том числе лексических, грамматических, стилистических) ошибок учащихся. Самоконтроль категориальных признаков текста подразумевает контроль учащихся над связностью, цельностью, информативностью, завершенностью, коммуникативностью своего высказывания.

Условием успешного формирования у школьников самоконтроля над микротекстом является формирование и развитие у них представления о хорошем тексте. Необходимым средством ознакомления со структурными особенностями текстов разных жанров и инструментом самоконтроля качества текста является модель смысловой структуры текста.

На основе идеи Н. И. Жинкина об иерархии предикативных связей в тексте психологами, психолингвистами и методистами было предпринято несколько попыток создать универсальную методику анализа смысловой структуры текста (Л. П. Доблаев, Т. М. Дридзе, О. М. Копыленко, В. Н. Мешеряков, Я. А. Микк, И. Ф. Неволлин, Е. И. Пассов, Т. В. Романова, А. М. Сохор, И. П. Сев-

бо, В. Д. Тункель, Г. Д. Чистякова и др.), которые незаслуженно остались вне поля зрения практической методики русского языка.

Разные модели позволяют проследить разные особенности объекта. Методика И. П. Севбо предполагает исследование внешних связей между предложениями и решает задачу разработки формального аппарата для приведения фраз текста к упрощенному виду и установления способов их нанизывания [Севбо 1969: 6]. Методика Л. П. Доблаева позволяет представить структуру текста как совокупность своеобразных текстовых проблемных ситуаций со скрытыми вопросами и призвана решить проблему построения учебного текста в связи с психологическими вопросами повышения эффективности его понимания [Доблаев 1982: 65]. Иден Л. П. Доблаева мы используем при обучении не только восприятию, но и порождению речи: учим детей ставить вопросы по тексту с опорой на графические схемы текста, составление которых предусмотрено другой методикой — методикой информативно-целевого анализа, разработанной Т. М. Дридзе. Подход Т. М. Дридзе к анализу содержательно-смысловой структуры текста ориентирован на анализ и прогнозирование тех или иных возможных интерпретаций текста и позволяет реконструировать из текстов их «деятельностную» основу: в ходе информативно-целевого анализа прежде всего выясняются мотив и цель сообщения, а уже затем рассматривается тот материал, на котором этот мотив и эта цель реализуются [Дридзе 1980: 62—63]. Методика анализа текста, предложенная В. Н. Мещеряковым, позволяет выявить характер соотношения планов текста (релятивного, референтного и авторского), наглядно представить логическую структуру текста, судить о способе развертывания темы [Мещеряков 2001: 13]. В тексте диссертации методические возможности методик описания текста, предложенных Т. М. Дридзе и В. Н. Мещеряковым, показаны на примере очерка Л. Лиходеева "Попробуй удивиться".

На наш взгляд, методически целесообразно использовать в школьной практике текстового анализа (в том числе с целью самоконтроля восприятия и порождения высказывания) разные методики представления смысловой структуры текста. Опыт схематизации чужих образцовых текстов дает учащимся умения и навыки видения структуры текста, что углубляет и обогащает восприятие речевого произведения. Схематическое планирование предстоящего текста, а также возможность перестановки этих фрагментов на уровне схемы делают предтекстовую работу осмысленной и управляемой. Методический потенциал моделирования, т.е. графического представления схемы (модели) текста, заключается в возможности использования схемы текста в качестве инструмента управления восприятием и порождением высказывания, а также инструмента самоконтроля для предупреждения, распознавания и устранения текстовых ошибок.

Условием успешного формирования у школьников самоконтроля над микротекстом является формирование и развитие у них представления о хорошей речи. Воспитание речевой культуры учащихся — длительный и сложный процесс, который предполагает целенаправленную систематическую работу по ознакомлению с нормами литературной речи, предупреждению и исправлению

различных речевых нарушений. Необходимым средством воспитания речевой культуры является классификация ошибок.

Попытки разработать непротиворечивую и конструктивную классификацию ошибок мы наблюдаем на всем протяжении развития методической мысли: А. Д. Алферов, В. А. Добромыслов, К. Б. Бархин, Н. Н. Алгазина, Н. Жданов, А. В. Клевцова, Л. М. Кузнецова, Н. Каноныкин, В. Н. Перетрухин, Е. А. Голушкова, А. Н. Назаров, Э. П. Хворостухина, М. М. Михайлов, А. П. Соколов, Л. Ф. Захарченко, Н. А. Пленкин, Н. Е. Сулименко, Т. А. Шаповалова и другие ученые.

В современной методической науке было предложено несколько классификаций ошибок с учетом разных оснований классификации.

Наиболее распространен *нормативный* подход к определению речевых нарушений: ошибкой является всякое отклонение от литературной нормы, типы ошибок выделяются в соответствии с уровнями языка (Н. А. Пленкин, М. Н. Кожина, Ю. В. Фоменко, Н. К. Онипенко, С. Н. Цейтлин, Т. И. Чижова, М. Б. Успенский, С. А. Арефьева и др.). При этом для обозначения совокупности речевых нарушений разные авторы используют разные термины.

Психологический подход к ошибкам (с позиции субъекта обучения) отражен в исследованиях В. Е. Мамушина: ошибка — это неверное действие, результат которого автор может самостоятельно обнаружить и устранить. Случаи, когда учащийся не осознает неправильность своих действий, в строгом смысле слова, для самого ученика ошибками не являются, т. к. у него нет выбора между нормативным и ненормативным явлениями [Мамушин 1990].

Коммуникативный подход реализован в работах В. И. Капинос, Б. С. Мучника, Ю. Н. Сиваковой. Перспективной для обучения самоконтролю на уровне микроструктуры текста представляется классификация ошибок Б. С. Мучника: речевые нарушения рассматриваются им с позиции субъекта восприятия. Сигналом ошибки является семантическое противоречие в тексте, расхождение между передаваемой и воспринятой мыслью: если при первоначальном восприятии предложения у читателя возникает затруднение, побуждающее его повторно прочитывать фразу и искать правильный смысл, предложение стилистически дефектно и должно быть исправлено. Типы ошибок выделяются автором в зависимости от того, какое требование хорошей речи оказывается нарушенным [Мучник 1996].

Функциональный подход к классификации речевых нарушений предложен в статье С. А. Арефьевой. Автор проанализировала типичные стилистические ошибки учащихся через призму функциональных стилей: ошибка — отклонение от норм функционального стиля [Арефьева 2000].

Рассмотренные подходы к классификации речевых ошибок не исключают, а дополняют друг друга. Представляется методически целесообразным знакомить учащихся с речевыми ошибками, опираясь на две классификации: нормативную классификацию С. Н. Цейтлин (5—9-й классы) и коммуникативно-психологическую классификацию Б. С. Мучника (9—11-й классы), но при организации работы по развитию речевого самоконтроля и проверке творческих работ школьников учитывать положения, высказанные другими авторами. На-

пример, ключевое положение В. И. Капинос о том, что среди речевых нарушений следует выделять ошибки и недочеты. К недочетам, на наш взгляд, психологически и методически целесообразно отнести те стилистические погрешности текста, которые принадлежат к области «можно сказать, сформулировать лучше».

Актуальность ознакомления учащихся с классификацией ошибок и необходимость систематического проведения работы по развитию речевого самоконтроля подтверждается в диссертации аналитическим обзором типов речевых нарушений, допущенных в сочинениях выпускников школы.

Установлены основные причины появления в работах учащихся ошибок самоконтроля:

- несформированность ориентации на читательское восприятие текста: при переходе учащихся к письменной речи речевой самоконтроль становится в полной мере самостоятельным, т. е. осуществляется без опоры на реакцию других лиц, и речевой опыт, накопленный школьниками в обстановке устного общения, оказывается недостаточным. Так, школьники не комментируют, не разъясняют хорошо известные им, но не всегда известные читателю факты, например, в сочинении о поездке в Казахстан, описывая пасеку своего дяди, ученик пишет: «И вдруг моего брата укусила пчела». Брат появляется совершенно неожиданно для читателя, т. к. в Казахстан ученик поехал «с мамой и сестрой» и о существовании брата нигде не упоминалось. Подобные недостатки в содержании текста указывают на то, что при планировании его компонентов какие-то элементы плана не были осмыслены подробно, не были разработаны с учетом восприятия читателя. Эти ошибки могут быть объяснены также тем, что не все мысли автора, возникавшие при подготовке текста, получили письменное выражение;

- особенности функционирования речевых механизмов субъекта речи: трудности перехода от свернутой предикативной внутренней речи к развернутой внешней, сбой в работе оперативной памяти, задача которой состоит в «упреждении» и «удержании» текста (термины Н. И. Жинкина). Влияние внутренней речи на внешнюю речь может проявляться в пропуске второстепенных слов, безопорном употреблении местоимений, в отступлении от грамматических правил (нарушение согласования, управления и т. п.). Например, в предложении: «Воробыха бросилась спасать», ученицей «забыт» объект спасения — маленький воробышек. Или: «Сторож едва не попал в Сашу. Он (?) испугался и убежал» (кто? — сторож или Саша?). По ряду недочетов в текстах учащихся можно сделать вывод, что оперативная память не всегда выполняет свои функции, например в случаях «соскальзывания на другую конструкцию» (А. Н. Гвоздев). «Мой брат возглавлял бригадой строителей», — видимо, записав первую часть предложения, ученик переключился на модель «руководил бригадой». «Гоголь выразил свое восхищение о Тарасе», — возможно, ученица переключилась на модель «говорил с восхищением о Тарасе»;

- совмещение многоаспектного речевого самоконтроля с орфографическим и пунктуационным. Так, в предложении *Множество человеческих пороков, избличенных автором, вызывают, несомненно, возмущение и негодова-*

ние у читателя ученик способен сам заметить, что подлежащее *множество* употреблено в единственном числе, а сказуемое *вызывают* во множественном. Ученика «сбивает с толку» лексическое значение слова *множество*, а грамматическое оформление фразы он просто не проверяет, сосредоточив свое внимание на правописании;

– отсутствие мотивации и необходимых умений и навыков совершенствования высказывания. Частотность такого стилистического недочета, как неоправданный повтор слова, объясняется тем, что, формулируя мысль, ученик активнее использует слова, составляющие основу его активного словаря. Скопление неоправданных повторов чаще встречается во вступлении к сочинению: *В течение многих лет тема любви была одной из главных тем в русской литературе. Она и по сей день продолжает волновать писателя. Но, на мой взгляд, эта тема лучше передана писателями XIX — начала XX века. И. А. Бунин, унаследовавший свои темы от писателей XIX века, посвятил большую часть своего творчества именно теме любви.* Большое количество подобных ошибок в сочинениях говорит о низком уровне развития самоконтроля учащихся: о неумении и нежелании совершенствовать текст, работать с черновиком (ученики, которые используют черновик, как правило, устраняют повторы).

Ошибки самоконтроля могут появляться на всех уровнях текста. Для их преодоления необходимо проведение специальной учебной работы, нацеленной на осознание учащимися этих ошибок, создание мотивации и обучение приемам осуществления речевого самоконтроля.

Самоконтроль в речевой деятельности опирается на языковую интуицию, на чувство языка как оценочный механизм неосознанного контроля правильности речи, формирующийся в результате практического усвоения языковой системы в процессе речевой деятельности ребенка. Условием успешного становления самоконтроля над качеством текста является обогащение культурноречевого опыта учащихся, развитие у них представлений о хорошем тексте и хорошей речи. Эти представления формируются прежде всего при чтении и анализе образцовых текстов, а также на основе отрицательного речевого материала путем демонстрации того, как писать не надо.

Таким образом, теоретическое изучение проблемы самостоятельного осознанного самоконтроля знаний и умений в письменной речевой деятельности с точки зрения философии, психологии и педагогики, выявляет актуальность ее эмпирической интерпретации в методической науке, в частности в обучении речи.

В главе 2 «Диагностика сформированности у школьников самоконтроля над качеством текста» представлены результаты анкетирования школьников, освещены задачи, описаны ход и результаты констатирующего эксперимента, который проводился с учащимися 5—9-х классов.

Для установления степени готовности учащихся средней школы к самоконтролю в учебной деятельности в 6-х и 8-х классах ряда школ г. Иванова были проведены анкеты, вопросы которых выявляли востребованность контрольно-оценочных умений школьников по разным предметам школьного цикла и

предпочтения в организации учебной (в т.ч. контрольно-оценочной) деятельности на уроках русского языка. При этом было установлено, что большинство учащихся признает необходимость самоконтроля знаний и умений, но в то же время не использует возможности самоконтроля в учебной деятельности. В качестве причин такого положения дел мы выделили:

- отсутствие у школьников мотивации к самостоятельной учебной деятельности и осуществлению самоконтроля;
- отсутствие у учителей установки на развитие учебной самостоятельности школьников, в том числе умений взаимо- и самоконтроля, взаимо- и самооценки;
- недостаточное развитие волевых качеств учащихся;
- недостаточная осведомленность школьников в критериях оценки уровня их учебных достижений, в способах осуществления взаимо- и самоконтроля;
- невостребованность методических возможностей совместной деятельности школьников на уроках русского языка, особенно при проведении творческих работ.

В ходе констатирующего исследования были рассмотрены цели и способы изменения текста учениками при повторной работе над изложением и сочинением, разработаны критерии и охарактеризованы уровни становления самоконтроля в письменной речи учащихся средней школы; намечены формы учебной работы, стимулирующие и развивающие интерес школьников к процессу совершенствования текста; проверена эффективность отдельных приемов формирования речевого самоконтроля, в частности повторной работы с текстом.

Эффективность повторной работы над текстом, существенно повышающей результативность деятельности учащихся, пока еще не полностью изучена. Нас, в частности, интересовал мало изученный аспект этой работы, а именно использование приема «двух вариантов» для формирования, развития и реализации контрольных функций в условиях письменной речи учащихся.

Существенная трудность изучения процессов формирования и реализации речевого самоконтроля в условиях письменной речи учащихся заключается в том, что речевой самоконтроль, как и другие психические процессы, не доступен непосредственному наблюдению. Судить о реализации самоконтроля в письменной речи и об уровне сформированности у школьников необходимых для этого умений мы можем только по косвенным признакам, к которым относятся: а) ошибки контроля, допущенные в тексте и обнаруженные (или не обнаруженные) учеником; б) поправки, внесенные в текст; в) изменение объема высказывания в результате совершенствования текста учеником. Поэтому предметом анализа при проведении констатирующего эксперимента были письменные работы школьников (изложения и сочинения), написанные в двух вариантах, с черновиками.

Констатирующий эксперимент с учащимися 5—9-х классов проводился в три этапа: 1) написание обучающей работы (в первом срезе — изложения, во втором — сочинения), 2) совершенствование текста через 7—10 дней (без помех учителя) и написание второго варианта, 3) обнаружение и исправление

неисправленных и дополнительно допущенных во втором варианте ошибок с указанием их зоны.

Мы учитывали, что первый вариант текста не показывает всех потенциальных возможностей учащихся в создании связного высказывания и осуществлении речевого самоконтроля: внимание школьников сосредоточено на передаче главного содержания текста, они не замечают многих деталей; речевой (лексический, грамматический, стилистический) самоконтроль совмещается с трудным для детей орфографическим самоконтролем, и у школьников не хватает времени проследить за речевым оформлением высказывания. Поэтому нам предстояло установить, как ученики используют возможность отсроченного самоконтроля над качеством текста, какие способы доработки текста они обнаружат самостоятельно. Ответ на эти вопросы был получен при анализе последних вариантов ученических работ. Мы выяснили, смогут ли все ученики исправить ошибки, не обнаруженные ими самостоятельно при повторной работе над изложением (и дополнительно допущенные во втором варианте текста), при том что учитель указывал только зоны ошибок, и какой части учеников потребуется дополнительная помощь. Все это было выяснено на третьем этапе работы.

Использование *количественных критериев*: 1) количество в работах учащихся речевых ошибок контроля; 2) количество различных поправок, внесенных учащимися в первоначальный вариант текста при повторной работе над ними; 3) изменение объема высказывания — позволило нам охарактеризовать изменения, произведенные в тексте в результате повторной работы над ним, сопоставить результаты работы учащихся разных классов, статистически проверить достоверность полученных данных.

На основе *качественного критерия*, которым была признана способность учащихся предупредить появление ошибки, обнаружить и устранить допущенную ошибку: 1) при текущем сличении, 2) при осуществлении результирующего контроля (без помощи учителя, при указании учителем зоны ошибки, при объяснении всей программы действия или демонстрации образца исправления ошибки) — были выделены четыре уровня сформированности речевого самоконтроля в письменной речи школьников.

Высокий уровень характеризуется 1) оптимальной скоростью и высоким качеством выполнения действия: ученик исправляет ошибку в момент ее возникновения, иногда даже не заканчивая ошибочное действие; 2) учитель фиксирует только ошибки «усвоения», которые не могут быть исправлены учеником в силу незнания им данного языкового материала. Действие самоконтроля сформировано и автоматизировано.

Продвинутый уровень характеризуется тем, что 1) ученик самостоятельно исправляет допущенную ошибку, но с некоторым временным отставанием; лучший результат дает отсроченный контроль; 2) учитель фиксирует только не исправленные в результате самоконтроля ошибки. Самоконтроль сформирован, но недостаточно автоматизирован: для осуществления самоконтроля необходимы специальные условия, лучший результат дает отсроченный самоконтроль

Средний уровень определяется тем, что 1) ученик, допустивший ошибку, самостоятельно ее не исправляет, но при указании учителем зоны ошибки делает это достаточно быстро; 2) внешний контроль и указание зоны ошибки служат как бы запуском механизма самоконтроля. Все компоненты, необходимые для правильного выполнения действия, отработаны, но речевой самоконтроль полностью не сформирован — не срабатывает механизм запуска самоконтроля. Ученик не испытывает потребности улучшить текст и адресует его контролю учителя.

Низкий уровень характеризуется тем, что 1) ученик не способен сам найти и устранить ошибку; указания зоны ошибки недостаточно для ее устранения; 2) ученик исправляет ошибку только под руководством учителя при объяснении всей программы действия. Отсутствует часть компонентов, необходимых для формирования самоконтроля: ученик не способен осуществлять самоконтроль и устранять ошибки даже при указании на них).

Мы понимаем известную условность приведенных критериев и выделения высокого уровня овладения самоконтролем, так как обращение к работам по психологии литературного творчества, к фактам из творческой биографии, к письмам и дневниковым записям мастеров слова — известных писателей, ученых, журналистов — позволяет судить о сложности процесса воплощения замысла в письменной речи и необходимости совершенствования текста.

Выделенные уровни самоконтроля проиллюстрированы в диссертации работами школьников, написанными в 2-х вариантах, с последующей отсроченной самопроверкой.

В проведенном нами констатирующем эксперименте значительная часть учащихся 5—9 классов продемонстрировала средний уровень сформированности самоконтроля в письменной речи (см. табл. 1). Эти учащиеся допускают в своих работах различные текстовые и речевые ошибки, но не испытывают потребности в совершенствовании текста и адресуют свои высказывания внешнему контролю.

Таблица 1

**Уровни сформированности самоконтроля над качеством текста
в письменной речевой деятельности учащихся 5—9-х классов**

Уровни	Количество учащихся, %				
	5-й класс	6-й класс	7-й класс	8-й класс	9-й класс
1. Высокий	—	—	5,0	9,0	10,0
2. Продвину- тый	15,0	21,0 +10,5	16,0 +5,0	17,0 +10,0	21,0 +13,0
3. Средний	75,0	68,5	74,0	64,0	56,0
3. Низкий	10,0	—	—	—	—

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости организации специального обучения школьников самоконтролю при восприятии и порождении текста.

В главе 3 «Обучение видам самоконтроля в речевой деятельности школьников на уроках русского языка» определены теоретические положения и основы методики, значимые для формирования самоконтроля в письменной речи, и отражена предлагаемая нами концепция. Раскрыты закономерности, содержание, этапы и условия формирования речевого самоконтроля, описаны приемы обучения самоконтролю как в процессе смыслового восприятия и анализа, так и при порождении и совершенствовании текста, рассмотрена типология заданий и упражнений для речевого развития школьников, обоснована необходимость и проиллюстрированы возможности дифференцированного обучения речевому самоконтролю в учебной деятельности.

Для успешного обучения школьников речевому самоконтролю необходимо знание и понимание закономерностей, которым подчиняется процесс формирования самоконтроля в письменной речевой деятельности. Самоконтроль формируется в процессе речевой деятельности по восприятию и порождению текста в результате интериоризации внешнего контроля и опирается на когнитивные и языковые эталоны, представленные в культурноречевом опыте учащихся, знание литературных норм и требований хорошей речи, критериев качества текста, особенностей письменной речи, отличающих ее от речи устной. Контроль учителя и самоконтроль учащихся — это формы обратной связи, которые взаимосвязаны, совершенствуют и поддерживают друг друга при условии, что контроль учителя не подменяет собой самоконтроля ученика.

Содержание работы по формированию самоконтроля над качеством текста составляют:

- знания критериев качества текста на уровнях макро- и микроструктуры и типологии текстовых и речевых ошибок;
- учебно-языковые и речевые умения, связанные с определением и оценением учащимися качеств текста, нахождением и устранением текстовых ошибок и речевых нарушений в чужом и собственном текстах, предупреждением появления ошибок на уровнях макро- и микроструктуры текста, использованием возможностей редактирования при работе с текстом.

Обучение речевому самоконтролю осуществляется одновременно и параллельно с формированием правильной внутренней программы речевого действия во всех видах учебной деятельности: при восприятии, анализе, создании и совершенствовании текста — по двум направлениям:

- формирование речевого самоконтроля на уровне макроструктуры текста, т. е. самоконтроля, который непосредственно связан с реализацией коммуникативной цели сообщения и основан на других коммуникативных умениях (раскрывать тему и основную мысль создаваемого текста; собирать и систематизировать материал, на основе которого будет создано высказывание; строить высказывание в определенной композиционной форме);
- формирование речевого самоконтроля на уровне микроструктуры текста, т. е. способности предупреждать, обнаруживать и устранять речевые ошибки на уровне предложения и сверхфразового единства; речевой самоконтроль на уровне микротекста базируется на частных умениях (отбирать оптимальные

с точки зрения речевой задачи и условий общения языковые средства; осуществлять локальную связность текстовых единиц).

Теоретические основы формирования самоконтроля в речевой деятельности составляют понятия теории текста, речеведения, функциональной и грамматической стилистики и культуры речи, в том числе категориальные признаки и критерии качества текста на уровнях макро- и микроструктуры, типология текстовых и речевых ошибок.

Методический путь овладения речевым самоконтролем связан с формированием и развитием у школьников учебно-языковых и речевых умений. Необходимо сформировать у учащихся представление о месте и роли самоконтроля в речевой деятельности, обеспечить самостоятельность текстовой деятельности учащихся путем усвоения приемов самоконтроля как при восприятии и анализе, так и при порождении и совершенствовании текста сначала под руководством учителя, а затем — под его наблюдением. Поскольку письменная коммуникация осуществляется путем восприятия и порождения текста, первостепенное значение в ходе речеведческой подготовки учащихся имеет целенаправленная работа по формированию у них умений анализировать и моделировать текст. Обучение школьников осмысленному восприятию, анализу, созданию и совершенствованию текстов является ведущей линией работы в рамках предлагаемой нами методики. В качестве дидактического материала для этой работы использовались образцовые тексты, ценные в филологическом, воспитательном и культурологическом отношении, позволяющие создать для учащихся «развивающую речевую среду» (Л. П. Федоренко), а также деформированные микротексты, содержащие типичные для учащихся данного возраста ошибки.

Критерии для отбора учебного текста применялись следующие:

- содержательная ценность текста (культурно-историческая, нравственная, научная значимость темы, идеи, содержания произведения);
- стилевая безупречность текста, соответствие формы содержанию;
- позитивная нравственная позиция автора: доброта, человечность;
- доступность содержания текста адресату (учет возрастных, психологических особенностей читательской аудитории);
- способность текста вызывать не только интеллектуальный, но и эмоциональный отклик читателя; воздействовать на воображение и волевую сферу человека (тексты художественного, публицистического и научно-популярного стиля).

Формирование самоконтроля при работе с текстом в письменной речи учащихся происходит *постепенно*: 1) создание теоретической базы и адекватной мотивации для реализации речевого самоконтроля, 2) формирование умений итогового самоконтроля, 3) формирование умений текущего и предупреждающего самоконтроля — и осуществляется сначала на основе текста-образца, затем — на основе представления о нем, и наконец — на основе обобщенного представления образцов.

Целостное формирование умений самоконтроля в процессе письменной речевой деятельности школьников наиболее эффективно при соблюдении следующих *методических условий*:

- осознание учащимися роли самоконтроля в учебном процессе;
- усвоение предметной стороны деятельности путем введения необходимых сведений о целях, методах и приемах самоконтроля, объектах самоконтроля (в пределах умений и навыков, определяемых программой), норм оценки устной и письменной речи, классификации речевых ошибок и пр.;
- овладение операционной стороной деятельности (способами анализа текста, приемами обнаружения разных видов ошибок, приемами совершенствования текста и пр.) через систему заданий и упражнений, формирующих самоконтроль;
- включение школьников в контрольно-оценочную и редакторскую деятельность;
- управление формированием умений самоконтроля в письменной речевой деятельности через систему самостоятельных работ.

При восприятии текста самоконтроль выражается в способности проверять себя в процессе выполнения деятельности и умении применить общие способы анализа текста к любому конкретному тексту: определить замысел автора и средства его реализации, установить зависимость между особенностями текста, речевой ситуации и коммуникативной установкой автора, которая осознается учащимися на основе синтетического, целостного восприятия текста, на основе возникающего языкового чувства, языковой интуиции.

При обучении осмысленному восприятию текста необходимо учитывать особенности психологических процессов, на которых базируется деятельность понимания речи, и тот факт, что понимание текста может осуществляться на разных уровнях и выявляет тенденцию переходить от более низкого к более высокому по мере вчитывания в текст. И. А. Зимняя выделяет 4 уровня понимания сообщения: 1) уяснение темы (о чем), 2) идеи (что говорится), 3) средств достижения целей сообщения (как, какими средствами это достигается), 4) выяснение замысла, проникновение в подтекст (зачем, для чего это говорится) [Зимняя 1990: 162—163]. А. А. Смирнов обосновывает 5 последовательных уровней (или ступеней) понимания текста с точки зрения осознания своей деятельности слушающим или читающим: предвзoreние, смутное осознание, субъективное осмысление, отчетливое понимание, понимание — свободное изложение понятого [Смирнов 1987: 148—150]. Оба автора отмечают невозможность определения четких границ между уровнями понимания высказывания.

Для восприятия текста огромное значение имеют предвосхищение и установка, которые возникают в языковом сознании слушателя (читателя) под влиянием предшествующего индивидуального опыта личности, ее интересов, поставленной цели. Правильное восприятие и осмысление текста обеспечиваются только тогда, когда, во-первых, «текст составлен так, что читающий может проследить, как развивается мысль в каждом коммуникативно-значимом отрезке и какие отношения существуют между каждым отрезком... и целым текстом» [Колкер 1976: 71] и, во-вторых, у читателя сформированы и актуализированы

системы когнитивных и языковых эталонов, позволяющие ему адекватно расшифровать текстовое сообщение.

Основным методом обучения осмысленному восприятию текста является его анализ. Лингвистические основы анализа текста были заложены в статьях В. В. Виноградова, А. М. Пешковского, Л. В. Щербы. В методическом аспекте вопросы лингвистического анализа текста разрабатывались Н. А. Пленкиным, Н. М. Шанским, Ю. И. Равенским, С. Н. Иконниковым, Г. Я. Солгаником, Т. И. Чижовой и другими. Методическая целесообразность использования анализа текста для формирования речеведческих понятий и развития речевых умений учащихся была показана в работах В. В. Бабайцевой, Л. Д. Беднарской, А. Д. Дейкиной, А. П. Еремеевой, Т. А. Ладыженской, С. И. Львовой, В. Н. Мещерякова, Е. И. Никитиной, Т. М. Пахновой, Л. А. Ходяковой и других.

Для решения задач нашего исследования особенно важно то, что правильно организованный анализ позволяет управлять процессом осмысления и чужого, и собственного текстов и — через внешний контроль — формировать у школьников самоконтроль над восприятием, пониманием текста. Чтобы самостоятельно анализировать текст, ученик должен осознавать цель этой деятельности, содержание деятельности в виде системы / последовательности действий и операций по ее осуществлению, способы самоконтроля. Как справедливо отметил Н. А. Пленкин, «в конечном итоге анализ текста проводит не тот, кто только отвечает на поставленные кем-то вопросы, а тот, кто умеет сам сформулировать их, потому что постановка вопросов возможна только на основе аналитического понимания текста» [Пленкин 1985: 146].

Формирование умения анализировать текст происходило в опытном обучении в два связанных между собой этапа: 1) ответы учащихся на систему вопросов, предложенных учителем; 2) самостоятельная постановка вопросов к тексту учениками и самостоятельные ответы на них. В процессе изучения речевых понятий в совместной деятельности с учениками разрабатывались алгоритмы решения аналитических задач, которые становились ориентировочной основой самостоятельных действий учащихся и средством осуществления ими самоконтроля (например, обобщающие таблицы «Типы речи», «Стили речи» и др.); для текстов разного типового значения использовались разные формы представления смысловой структуры текста.

Процесс формирования умений речевого самоконтроля проиллюстрирован в диссертации фрагментами уроков на основе произведений А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, М.М. Пришвина, К.Г. Паустовского, Л. Лиходеева, Е. Каменевой, сопоставительного анализа публицистических статей В.М. Молотова, А.Н. Толстого, И. Эренбурга и собственных работ учащихся — сочинений по картине (А.А. Пластов «Первый снег», И.И. Левитан «Весна. Большая вода», В.В. Пукирев «Неравный брак») и сочинений-размышлений («Что делает человека сильным?», «Что есть красота?», «Что дает человеку силы жить?»).

Педагогическая трудность, с которой сталкивается учитель, начиная работу по обучению речевому самоконтролю, состоит в том, что школьники не испытывают необходимости в совершенствовании своих текстов. Н. И. Жинкин и объясняет это обстоятельство влиянием своеобразного психологического фак-

тора, который проявляется не только в деятельности учащихся: чувство удовлетворения, вызванное завершением работы над высказыванием, мешает автору критически оценить созданный текст [Жинкин 1966: 12]. Способность «мысленного черновика» восполнять смысловые лакуны и речевые дефекты текста отмечает В. Е. Мамушин [Мамушин 1991: 17]. А. К. Маркова объясняет нежелание школьников контролировать собственный текст отсутствием у них способов такого контроля [Маркова 1974: 26].

Для создания мотивации самоконтроля и совершенствования высказывания мы использовали следующие приемы учебной работы:

- анализ высказываний об особенностях работы над рукописью признанных авторитетов в этой области — классиков отечественной литературы, известных мастеров слова. Осмысление творческого опыта писателей помогает учащимся, с одной стороны, осознать универсальность затруднений, которые испытывает пишущий в процессе создания речевого произведения, и естественность, неизбежность появления речевых нарушений, с другой — увидеть средство для преодоления этих затруднений и ошибок, т.е. прийти к самоконтролю и совершенствованию написанного;

- сопоставление черновых и опубликованных фрагментов произведений известных писателей; это сопоставление позволяет известное показать с новой стороны, чтобы вызвать удивление — начало всякого исследования;

- проблемное преподнесение заданий, когда «исследование ведется самим ребенком и только направляется руководителем, который так подбирает факты, что вызывает определенную постановку вопроса, а затем и определенный ответ на него. Но и вопрос, и ответ (особенно ответ!) формируются самим ребенком» [Гальперин 1985: 34];

- формирование у школьников установки на восприятие их текстов читателем; установка предстает как результат определенной организации предшествующего опыта личности, как фактор поведения, как готовность к предстоящим действиям; основой установки на восприятие читателя является потребность быть понятым, достичь точности и ясности изложения.

На формирование мотивации самоконтроля над качеством письменного текста положительно влияет также опыт решения речевых задач и переживание ситуации успеха в этом сложном деле.

Для формирования у школьников умения осуществлять самоконтроль над качеством текста на макро- и микроуровне и — на его основе — совершенствовать написанное целесообразно использовать следующие приемы учебной работы:

- ознакомление учеников с различными видами ошибок, установление причин их появления, демонстрация приемов нахождения и образцов исправления ошибки;

- редактирование чужого деформированного текста;

- работа с черновиком;

- проведение отсроченной повторной работы с текстом (взаимо- и само-редактирование и написание второго, улучшенного, варианта текста);

— сопоставительный анализ результатов собственных работ учащихся; школьники должны заметить разницу в качестве собственной черновой и повторной работы с текстом и признать, что написанный в одном варианте текст не лучший, не отражающий их способностей; не следует слишком акцентировать внимание учеников на недостатках их работ и негативных результатах. Важно, чтобы они осознали необходимость в совершенствовании своих речевых произведений, в обеспечении своей творческой самостоятельности умениями речевого самоконтроля и самокоррекции;

— составление развернутого плана/схемы своего текста *после* написания первого варианта сочинения;

— совместная работа учащихся над созданием речевого высказывания;

— рецензирование, взаиморецензирование;

— индивидуальная беседа, направленная на преодоление нарушений связности речи в работе ученика.

Принципиальное значение для развития речевого самоконтроля учащихся, как показало наше исследование, имеет отсроченная повторная работа с текстом, когда смысловые связи с «мысленным черновиком» утрачиваются, чувство удовлетворения от собственной работы притушается, и ученик получает возможность посмотреть на свой текст как бы со стороны. В нашем исследовании повторная работа над текстом изложения практикуется вначале с использованием приема взаимопроверки, затем — самопроверки. Редактирование текста с опорой на литературный образец осуществляется через 7—14 дней после создания его первого варианта. В ходе этой работы учитель демонстрирует ученикам некоторые технические особенности правки текста, оказывает индивидуальную помощь. Затем по отредактированному первому варианту ученики пишут второй вариант работы.

Широкие возможности для развития речевых умений предоставляет редактирование собственного текста. Саморедактирование — сложная многоаспектная деятельность по самоконтролю и совершенствованию текста, базирующаяся на сформированных речевых понятиях и умениях восприятия, анализа, порождения и правки текста. При этом «для контроля текста... есть только одно средство — перечитать его «чужими глазами», встать на точку зрения читателя и, как бы ничего не зная о предмете изложения, снова понять его, исходя только из написанного текста» [Жинкин 1956: 248]. Сложная работа по анализу и редактированию текста сочинения осуществляется на первых этапах коллективно, под руководством учителя. Целесообразно начать ее с редактирования сочинения по картине: образы полотна служат своего рода прообразом текста-эталона, наглядные представления легче воплощаются в слове.

Приемы организации самоконтроля над качеством текста должны варьироваться в зависимости от уровня речевой компетентности учащихся. Как правило, ученики в неодинаковой степени готовы к усвоению речеведческого материала и обладают разными способностями к интеллектуально-речевой деятельности. Дифференцированное использование приемов формирования речевого самоконтроля и вариативный отбор дидактического материала позволяют каждому ученику работать в зоне его ближайшего развития (термин

Л. С. Выготского), формировать и развивать умения на доступном для него материале, достигать своих высот. Например, при обучении редакторской правке анализ и исправление деформированного текста может осуществляться с помощью ряда методических приемов:

с использованием разных форм контроля учащихся:

- взаиморедактирование;
- редактирование в условиях совместной деятельности;
- саморедактирование;

с разной степенью внешнего контроля:

- коллективно под руководством учителя;
- коллективно под наблюдением учителя;
- индивидуально с опорой на текст-образец;
- индивидуально под наблюдением учителя;
- в полной мере самостоятельно;

и на разном по степени сложности дидактическом материале:

– деформированные предложения, содержащие один и тот же вид ошибки;

– деформированные предложения с ошибками разного вида;

– чужой деформированный текст, содержащий наиболее актуальные типичные ошибки (с опорой на образец);

- собственный текст — изложение (с опорой на образец);
- оригинальный чужой текст (например, сочинение);
- собственный оригинальный текст (сочинение).

Приемы обучения редактированию даны в порядке возрастания степени трудности. Текст также может сильно отличаться по сложности композиционно-типовой структуры, использованным языковым средствам.

Для формирования и развития умения редактировать текст необходимо последовательно использовать указанные методические приемы обучения и дидактический материал, постепенно переходя от простого к сложному. При этом у разных учеников этот переход будет осуществляться в разное время. Например, при повторной работе с текстом изложения ученик, достигший творческого уровня владения материалом (высокий уровень самоконтроля), может выполнять саморедактирование с дополнительным творческим заданием; ученик, достигший продвинутого уровня (продвинутый уровень самоконтроля), — саморедактирование; ученик, соответствующий базовому уровню (средний уровень самоконтроля), — взаиморедактирование; не достигший базового уровня (низкий уровень самоконтроля) — редактирование отдельных элементов текста под руководством учителя.

Стиль проверки работ, используемый учителем, также изменяется в зависимости от подготовленности учащихся. Ученики, достигшие высокого и продвинутого уровня самоконтроля, получают работы без пометок на полях (исправляются только ошибки незнания, не входящие в область самоконтроля ученика). В работах учащихся, достигших среднего уровня сформированности самоконтроля, указываются зоны ошибок (в виде пометок на полях), но в тексте ошибки не подчеркиваются: учащиеся способны найти и исправить их сами.

Ученики, не достигшие базового уровня самоконтроля над качеством текста, требуют повышенного внимания учителя. В их текстах ошибки будут подчеркнуты, на полях указаны соответствующие знаки.

При установке на учебную самостоятельность учащихся, на развитие у них самоконтроля и самооценки все задания, выполняемые на уроках русского языка, будут способствовать развитию умений контрольно-оценочной деятельности. *Типология заданий и упражнений* для формирования и развития умений самоконтроля над качеством текста выстроена нами с учетом времени осуществления самоконтроля, этапа формирования умения и степени самостоятельности контрольно-оценочных действий учащихся.

Развитию умений *прогностического самоконтроля* служат задания:

- на развитие языковой догадки — прогнозирование значения неизвестной субъекту речи языковой единицы с опорой на контекст высказывания (с последующей самопроверкой по словарю);
- на развитие умения адекватного выбора слова, синтаксической конструкции;
- на прогнозирование содержания и др. характеристик текста по данной теме, заголовку, начальной и/или конечной фразе, ключевым словам и др.;
- на моделирование текста;
- на подбор фактического и языкового материала для высказывания.

Формированию умений *текущего самоконтроля* способствуют задания:

- на аспектный и многоаспектный лингвистический анализ текста (с использованием образца, памятки или алгоритма анализа);
- на конструирование (из данных элементов) и переконструирование текста и др. языковых единиц (на основе модели или плана);
- на создание (воспроизведение и порождение) текста в условиях совместной деятельности.

Умения *итогового самоконтроля* развиваются в процессе выполнения заданий:

- на сопоставление воспринятого или созданного текста с образцом, реальным (изложение, сочинение по аналогии) или предполагаемым (сочинение), или моделью текста;
- на обнаружение и исправление текстовых и речевых ошибок (редактирование с опорой на таблицы ошибок, памятки «Как распознать и исправить лексическую (грамматическую, стилистическую, текстовую) ошибку»);
- на совершенствование высказывания: а) в условиях совместной деятельности, б) в условиях индивидуальной деятельности — в результате взаиморедактирования.

Особое место в системе упражнений по развитию самоконтроля над качеством текста занимают задания на формирование мотивации самоконтроля и на развитие памяти.

Установка на развитие умений самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников требует модернизации системы обучения русскому языку в организационно-методическом плане. Важно, чтобы для осуществления этой работы был подготовлен учитель, способный обеспечить организацию

учебного процесса с учетом всех закономерностей обучения, в том числе закономерностей формирования и развития речевого самоконтроля. В связи с этим особое внимание в главе уделено подготовке учителя к развитию у школьников речевого самоконтроля. Приведена программа спецкурса «Методика формирования речевого самоконтроля в письменной речи учащихся средней школы» для студентов филологического факультета и слушателей курсов повышения квалификации учителей. Развитие учебной самостоятельности школьников рассматривается как составляющая профессиональной деятельности современного учителя-словесника.

В 4-й главе «Организация экспериментального обучения» освещены основные результаты второго этапа проведенного нами исследования: описаны ход и результаты опытного обучения учащихся 5—9-х классов самоконтролю над качеством воспринимаемого и порождаемого текста, раскрыта методика развития самоконтроля на уроках русского языка, представлены виды диагностических заданий, обоснована положительная динамика результатов диагностических исследований в процессе опытного обучения. Опытное обучение проводилось с учащимися 5—9-х классов (254 чел.) с 2001—2002 по 2006—2007 уч. гг. в рамках элективного курса «Секреты письменной речи» (170 ч: 34 ч. в 5—7 кл. + 32 ч. в 8—9 кл.).

Целью опытного обучения являлась апробация разработанной нами научно-методической системы формирования и развития самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка.

В процессе экспериментальной работы была реализована программа опытного обучения, разработаны методические рекомендации для учителей, сценарии уроков, стимулирующие и развивающие интерес школьников к процессам восприятия, порождения и совершенствования текста, с использованием приемов самоконтроля над качеством текста; рассмотрены цели и способы изменения текста учениками экспериментальных классов при повторной работе над изложением и сочинением; охарактеризованы уровни речевого самоконтроля у учащихся экспериментальных классов; подтверждена эффективность разработанной системы формирования речевого самоконтроля путем сопоставительного анализа результатов диагностических работ учащихся 5—9-х экспериментальных классов (сопоставлялись результаты диагностических работ одних и тех же учащихся разных лет обучения), а также результатов констатирующего и обучающего экспериментов.

Экспериментальное обучение самоконтролю осуществлялось на уровне макро- и микроструктуры текста во всех видах речевой деятельности: при восприятии, анализе, порождении и совершенствовании текста.

Обучающий эксперимент проводился в 3 этапа.

На 1-м этапе осуществлялась подготовка детей к выполнению работы по самоконтролю и совершенствованию текста:

- психологическая — формирование адекватной мотивации для восприятия, порождения и совершенствования текста;

– лингвистическая — создание теоретической базы для формирования умения осознанного речевого самоконтроля: ознакомление учеников с текстовыми понятиями (в соответствии с программой), с критериями качества текста, с наиболее часто встречающимися в речи учеников данного возраста ошибками;

– методическая — овладение некоторыми практическими приемами осуществления контроля над качеством текста и редактирования.

Действие контроля формировалось и отрабатывалось на чужих текстах — путем анализа и исправления предложенных учителем отдельных предложений с речевыми ошибками и деформированных текстов, редактирования изложений с взаимопроверкой (взаиморедактирование). Затем полученные знания и умения учащиеся переносили в работу над собственным текстом (на этом этапе — текстом изложения).

На 2-м этапе обучения основное внимание уделялось формированию умений текущего самоконтроля в письменной речевой деятельности на всех уровнях текста, которое включало в себя:

– установку на реализацию текущего (пооперационного) самоконтроля;

– применение алгоритмов анализа текста, приемов осуществления самоконтроля;

– продолжение работы по ознакомлению школьников с нормами литературной речи, с характерными для учащихся данного возраста текстовыми и речевыми ошибками, с причинами их появления и способами исправления;

– усложнение заданий за счет привлечения в качестве литературных источников для изложения сложных в композиционном и стилевом отношении текстов, перехода от взаимоконтроля и самоконтроля над текстом изложения к работе по редактированию сочинения.

Важным этапом в развитии контрольно-оценочных умений школьников является создание сочинения в условиях совместной деятельности. Взаимоконтроль в совместной деятельности выступает как действенное и естественное средство обучения коммуникативной деятельности с ее специфическими условиями и задачами. Ориентация на конкретного собеседника придает работе над письменным высказыванием дополнительную мотивацию, помогает ученикам осознать, что свой текст они пишут для читателя. В процессе совместной деятельности школьник убеждается в том, что может существовать не одна, а несколько точек зрения, несколько вариантов решения одной и той же задачи. Ученик учится сопоставлять, сравнивать, оспаривать другие точки зрения, доказывать свою правоту.

Овладение умением осуществлять самоконтроль над качеством текста требует длительной и разнообразной практики, поэтому на 3-м этапе экспериментального обучения основное внимание уделялось 1) обобщению полученных учащимися знаний о критериях качества текста, о текстовых и речевых ошибках и причинах их появления; 2) развитию умений предупреждающего и текущего самоконтроля в письменной речевой деятельности на всех уровнях текста путем широкого применения формируемого умения при работе с текстами разных стилей и жанров.

В конце каждого года обучения проводились диагностические работы, с помощью которых выяснялся уровень сформированности умения осуществлять речевой самоконтроль, достигнутый учащимися в ходе эксперимента. В качестве диагностирующих заданий для определения сформированности самоконтроля над качеством текста в письменной речевой деятельности учащихся экспериментальных классов мы использовали прием 2-х вариантов при работе над изложением и сочинением-рассуждением, работу над совершенствованием письменного высказывания, многоаспектный лингвистический анализ текста (для учащихся 7—9-х классов), а также тесты (примеры приведены в тексте диссертации).

Положительная динамика результатов анализа ученических работ подтвердила эффективность предложенной системы обучения самоконтролю.

Работы учащихся экспериментальных классов отличаются от работ учащихся контрольных классов большим объемом текста уже после написания первого варианта работы; в результате совершенствования текста после проведения отсроченного самоконтроля учащиеся экспериментальных классов значительно повышают информативность своих высказываний по сравнению с текстами учеников контрольных классов (см. табл. 2). Увеличение средней длины (развернутости) предложения от 5-го к 9-му классу свидетельствует о совершенствовании оперативной памяти учеников, о развитии умения упреждать и удерживать слова в процессе составления текста, а увеличение этого показателя в результате повторной работы с текстом позволяет сделать вывод о том, что речевые конструкции разрабатываются в несколько приемов и ученик, работающий с черновиком, находится в более выгодном положении, получая возможность внести в текст дополнительные сведения и улучшить речевое оформление высказывания.

Таблица 2

**Изменение объема исходного текста
в результате повторной работы учащихся
5—9-х контрольных и экспериментальных классов**

Показатели	5-й класс		6-й класс		7-й класс		8-й класс		9-й класс	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1. Среднее число элементарных предложений в работе:										
1-й вариант	28,8	32,1	31,3	35,5	24,7	27,4	27,1	43,2	28,6	34,6
2-й вариант	30,7	37,0	34,3	41,8	26,3	30,4	29,0	45,4	33,8	36,0
2. Среднее число слов в одной работе:										
1-й вариант	164,2	173,4	164,6	184,6	166,9	192,9	183,7	316,7	202,4	287,2
2-й вариант	174,8	215,7	184,7	227,3	181,1	221,3	202,0	328,6	237,8	302,3

3. Средняя длина элементарного предложения:										
1-й вариант	5,7	5,4	5,3	5,2	6,8	7,0	6,8	7,3	7,0	8,3
2-й вариант	5,7	5,8	5,4	5,4	7,0	7,3	7,0	7,3	7,0	8,5

Учащиеся экспериментальных классов допускают значительно меньшее количество ошибок по сравнению с учащимися контрольных классов и собственными результатами в констатирующем эксперименте, успешно обнаруживают и устраняют свои ошибки в результате повторной работы с текстом (см. табл. 3).

Таблица 3

**Изменение количества речевых ошибок в текстах учащихся
5—9-х контрольных и экспериментальных классов в результате
повторной работы (в средних числах на 1000 слов текста)**

Показатели	Количество ошибок на 1000 слов текста									
	5-й класс		6-й класс		7-й класс		8-й класс		9-й класс	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1. Количество речевых ошибок в 1-м варианте текста	22,5	18,7	31,3	24,0	34,9	19,2	25,0	7,6	17,0	8,0
2. Количество речевых ошибок, самостоятельно исправленных при повторной работе	4,6	11,3	8,3	12,5	9,0	16,3	7,6	6,3	6,6	7,0
3. Количество речевых ошибок, допущенных при создании 2-го варианта	5,4	3,3	7,4	3,3	7,8	5,2	6,5	1,7	6,7	2,2
4. Количество речевых ошибок во 2-м варианте	22,3	9,3	27,6	12,6	34,4	7,7	24,3	3,0	13,9	4,3

В экспериментальных классах (от 5-го к 9-му) увеличивается количество учеников, достигших высокого (от 5 до 20 %) и продвинутого (от 35 до 70 %) уровней сформированности речевого самоконтроля, и уменьшается количество учащихся, находящихся на среднем (от 35 до 10 %) и низком (от 5 до 0 %) уровнях владения умением осуществлять речевой самоконтроль.

Эти данные (в совокупности с данными анализа изменения объема текста, поправок) убедительно свидетельствуют о том, что ученики экспериментального класса превосходят учеников контрольного класса в овладении речевым самоконтролем и умением совершенствовать текст.

Таким образом, представленное в форме гипотезы данного исследования утверждение нашло достаточно убедительное экспериментальное подтверждение. Кроме того, наблюдения за учащимися и анализ их творческих работ показали, что проведенная нами работа способствовала:

- развитию у детей таких личностных качеств, как ответственность, самостоятельность, коммуникабельность (готовность к учебному диалогу, к сотрудничеству),
- формированию мотивации к самостоятельной речевой деятельности (чтению и письму) и речевому самосовершенствованию,
- формированию адекватной самооценки,
- обогащению синтаксического строя речи школьников,
- развитию у них эталонных представлений о языке и речи.

В заключении подведены итоги исследования, сделаны выводы о доказанности предложенной гипотезы. Обобщение результатов проведенного исследования позволило сделать следующие выводы:

Определено базовое понятие «самоконтроль в речевой деятельности», дана его методическая интерпретация применительно к задачам речевого развития учащихся. Установлены причины затруднений и ошибок учащихся в письменной речевой деятельности, выделены критерии и описаны уровни формирования самоконтроля школьников, выявлены закономерности, которым подчиняется процесс формирования самоконтроля в речевой деятельности, и методические условия повышения эффективности этого процесса.

Реализация в опытном обучении разработанной нами методической системы формирования речевого самоконтроля способствовала развитию адекватной самооценки и мотивации учащихся к речевому совершенствованию, позволила получить значимые результаты, свидетельствующие о повышении эффективности обучения письменной речи:

- в процессе опытного обучения увеличилось количество учащихся, достигших высокого (от 5 до 20 %) и продвинутого (от 35 до 70 %) уровня самоконтроля, и уменьшилось количество учеников, соответствующих среднему (от 35 до 10 %) и низкому (от 5 до 0 %) уровню самоконтроля в речевой деятельности;
- заметно (в 2—3 раза) сократилось количество ошибок, допущенных в работах школьников, по сравнению с их результатами в контрольном эксперименте;
- произошли изменения в синтаксическом строе речи учащихся, проявившиеся в богатстве и разнообразии востребованных моделей синтаксических конструкций и увеличении глубины фразы (от 5,7 до 8,5 слова в элементарном предложении).

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Статьи, опубликованных в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных положений докторской диссертации:

1. Сотова И.А. Формирование речевого самоконтроля // *Русский язык в школе*. 2003. № 1. С.3—12 (1,0 п.л.).
2. Сотова И.А. Речевые ошибки (Материал для размышлений ученика и учителя) // *Русский язык в школе*. 2005. № 2. С.16—22 (0,8 п.л.).
3. Сотова И.А. Анализ композиционно-смысловой структуры текста на уроке развития речи // *Русская словесность*. 2006. № 7. С.47—51 (0,5 п.л.).
4. Сотова И.А. Вопросы речевого развития учащихся в трудах В.Е. Мамушина (К 85-летию со дня рождения) // *Русский язык в школе*. 2007. № 1. С.51—53 (0,3 п.л.).
5. Сотова И.А. Всероссийская научно-методическая конференция «Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе» // *Русский язык в школе*. 2007. № 3. С.115—117 (0,3 п.л.).
6. Сотова И.А. Мотивация самоконтроля над качеством письменного текста // *Русский язык в школе*. 2007. № 4. С.8—14 (0,8 п.л.).
7. Сотова И.А. Работа с публицистикой военных лет на уроке русского языка // *Русский язык в школе*. 2008. № 2. С.29—33 (0,5 п.л.).

II. Монографии и учебно-методических работ:

8. Сотова И.А. Закономерности формирования самоконтроля в процессе письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка. Монография / Науч. ред. А.П. Еремеева. Иваново: «Иван. гос. ун-т», 2006. 220 с. (12,79 п.л.).
9. Сотова И.А. Внеклассная работа по русскому языку в школе: Методические указания к практическим занятиям для студентов III курса ОДО и V курса ОЗО филологического факультета / Т.Н. Волкова, Н.В. Мозгалова, О.В. Сапожникова, И.А. Сотова. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. 32 с. (1,86 п.л. / 0,46 п.л.).
10. Сотова И.А. Методика преподавания русского языка: Учебно-методическое пособие для студентов III курса ОДО и V курса ОЗО филологического факультета / Т.Н. Волкова, О.В. Сапожникова, И.А. Сотова. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. 55 с. (3,4 п.л. / 2,0 п.л.).
11. Сотова И.А. Русский язык и культура речи: Методические указания и материалы к практическим занятиям для студентов I курса дневного отделения физического факультета. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. 59 с. (3,25 п.л.).
12. Сотова И.А. Практикум по русскому языку: Учебные задания для студентов I курса физического факультета дневного отделения. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. 32 с. (1,86 п.л.).

III. Научных статьях, опубликованных в сборниках:

13. Сотова И.А. О приемах формирования речевого контроля на уровне макро- и микроструктуры текста // *Лингвистика — какая она есть*. Лингвистика

— *какая она будет: Межвузовск. сб. науч. трудов. Иваново: Иван. гос. ун-т, 1998. С. 72—78. (0,38 п.л.)*

14. Сотова И.А. О приемах учебной работы и системе упражнений по формированию речевого самоконтроля учащихся // *Тенденции развития языкового и литературного образования в школе и в вузе. Материалы Международной научно-практической конференции 22—23 апреля 1998 г. СПб., 1998. С. 36—38. (0,19 п.л.)*

15. Сотова И.А. Развитие речевого самоконтроля учащихся на уроках русского языка и культуры речи // *Совершенствование учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка: Сб. науч. ст. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. С. 60—63. (0,25 п.л.)*

16. Сотова И.А. Использование материалов об истории создания Словаря В.И. Даля на уроках русского языка и культуры речи // *В.И. Даль в парадигме идей современной науки: язык — словесность — самосознание — культура. Материалы Всероссийской научной конференции, посвящ. 200-летию юбилею В.И. Даля. В 2 т. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2001. Ч. 2. С. 326—331. (0,38 п.л.)*

17. Сотова И.А. Проблема классификации речевых ошибок в современной школьной и вузовской методике обучения русскому языку // *Научно-исследовательская деятельность в классическом университете: ИвГУ — 2002. Материалы научной конференции, Иваново, 12 февр. 2002 г. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. С. 80—81. (0,18 п.л.)*

18. Сотова И.А. Анализ макроструктуры текста при подготовке к сочинению в жанре рассказа // *Методические аспекты речевого развития в современной начальной школе: Сб. науч. ст. по итогам межвуз. научн.-практ. конференции. Санкт-Петербург, 17—18 апреля 2002 г. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. С. 34—38. (0,3 п.л.)*

19. Сотова И.А. Тестирование как одна из форм текущего и итогового контроля в курсе «Русский язык и культура речи» // *Русский язык, литература и культура в современном обществе: Материалы Международной научной конференции, посвящ. 20-летию кафедры практического русского языка, Иваново, 20—22 июня 2002 г. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. С. 541—544. (0,25 п.л.)*

20. Сотова И.А. Содержание и структура спецкурса по развитию связной речи для учащихся 5—7 классов // *Традиционные и новые формы обучения и контроля в практике преподавания русского языка в школе и вузе. Материалы IV Ушаковских чтений. Иваново, 28—29 ноября 2001 г. — Иваново, 2003. С. 124—131. (0,44 п.л.)*

21. Сотова И.А. Культурологический потенциал текста // *Культуроведческий подход: его реализация в школьном и вузовском курсах русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научно-практической конференции, посвящ. 100-летию со дня рожд. акад. А.В. Текучева (11—12 марта 2003 г.) / Сост. проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2003. С. 67—68. (0,13 п.л.)*

22. Сотова И.А. Коммуникативная культура будущего учителя // *Проблемы лингвистического образования в дошкольных учреждениях, школе и вузе.*

Материалы Межрегиональной научно-практической конференции (23 апреля 2003 г.). Шуя: Изд-во «Весть» ШГПУ, 2003. С. 137—138. (0,125 п.л.)

23. Сотова И.А. Использование тестового контроля на уроках развития речи // Модернизация начального образования в России: проблемы и перспективы: Сб. научных трудов. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. С. 123—124. (0,13 п.л.)

24. Сотова И.А. Понятия практической стилистики в спецкурсе «Русский язык и культура речи» для нефилологов // Проблемы преподавания русского языка и культуры речи в школе и вузе: Материалы V Ушаковских чтений, Иваново, 4—5 ноября 2002 г. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2004. С. 15—19. (0,24 п.л.)

25. Сотова И.А. Контроль как компонент профессиональной деятельности учителя и проблема его формирования у студентов педвуза // Актуальные проблемы совершенствования языкового образования и речевого развития в современной начальной школе (к юбилею академика Т. Г. Рамзаевой): Сб. науч. ст. по итогам Всероссийской научно-методической конференции (г. Санкт-Петербург, 19—20 ноября 2003 г.). СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. С. 133—137. (0,3 п.л.)

26. Сотова И.А. Проверка творческих работ учащихся в системе подготовки будущих учителей // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящ. памяти проф. М.Т. Баранова (11—12 марта 2004 г.) / Сост. и науч. ред.: проф. А.Д. Дейкина, проф. Л.А. Ходякова. М.: МПГУ, 2004. С. 165—168. (0,2 п.л.)

27. Сотова И.А. Комплексный анализ текста в практике подготовки учителя-словесника // Роль научной школы в методической подготовке учителя-словесника. К 80-летию со дня рождения М.Т. Баранова: Сб. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2004. С. 143—145. (0,2 п.л.)

28. Сотова И.А. Жанры деловой речи в практике обучения // Человек в информационном пространстве: Межвузовский сборник научных трудов. Вып. 4. Ярославль: изд-во «Истоки», 2005. С. 83—87. (0,25 п.л.)

29. Сотова И.А. Развитие самоконтроля учащихся в процессе комплексного анализа текста // Русский язык в профильном обучении. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: В 2-х ч. / Сост. проф. А.Д. Дейкина, доц. О.В. Гордиенко, доц. В.Д. Янченко, Ч.2. М.: МПГУ, 2005. С.21—25. (0,25 п.л.)

30. Сотова И.А. О причинах речевых ошибок (на материале вступительных сочинений абитуриентов ИвГУ) // Воспитание учащихся в процессе обучения русскому языку и культуре речи: Материалы VII Ушаковских чтений, Иваново, 4 ноября 2004 г. — Иваново: «Иван. гос. ун-т», 2005. С. 123—133. (0,63 п.л.)

31. Сотова И.А. Элективный курс «Текст. Основы редактирования» для учащихся 5-х классов // Филологическое образование в средней и высшей школе. Материалы секционного заседания Всероссийской конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие» VI Кирилло-Методиевских чтений. Ярославль: Ремдер, 2005. С. 186—188. (0,2 п.л.)

32. Сотова И.А. Приемы дифференцированного обучения школьников (На материале спецкурса по развитию речи для учащихся 5 класса) // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете: ИвГУ — 2005. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2005. С. 218—219. (0,13 п.л.)

33. Сотова И.А. Самоконтроль письменной речевой деятельности как основа творческой самостоятельности учащихся // Роль самостоятельной работы в профессиональной подготовке учителя-словесника. Сб. ст. по материалам региональной научно-практической конференции. Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006. С. 73—75. (0,2 п.л.)

34. Сотова И.А. Способность к речевому самоконтролю как условие творческой самостоятельности языковой личности // VIII научно-практическая конференция молодых ученых. Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания: РУДН, 28 апреля 2006 г. — М.: Флинта: Наука, 2006. С. 22—27. (0,44 п.л.)

35. Сотова И.А. Алгоритмы аналитической речевой деятельности в практике лингвистического анализа художественного текста // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты): Международная научно-практическая конференция 17—19 марта 2006 г. М.: ООО Изд-во «Элпис», 2006. С. 778—782. (0,4 п.л.)

36. Сотова И.А. Программа спецкурса «Формирование речевого самоконтроля школьников на уроках русского языка» для слушателей института повышения квалификации учителей // Школьное филологическое образование в современных условиях: содержание, технологии, учебно-методическое обеспечение. Материалы заочной межрегиональной научно-практической конференции. Биробиджан, 2006. С. 28—31. (0,35 п.л.)

37. Сотова И.А. Рейтинговая оценка успеваемости студентов в курсе «Русский язык и культура речи» для нефилологов // Современные средства контроля и оценки качества подготовки специалистов в вузе: Сб. науч.-метод. ст. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2006. С. 200—203. (0,23 п.л.)

38. Сотова И.А. Закономерности речевого самоконтроля в системе подготовки учителей-словесников // Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителей-словесников: Материалы VI Всероссийской научно-методической конференции / Под ред. проф. О.В. Загоровской. Ч. 2. Воронеж: Научная книга, 2006. С. 248—252. (0,3 п.л.)

39. Сотова И.А. Сформированность речевого самоконтроля как критерий речевого развития учащихся // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик. Материалы I Международной научной конференции / Науч. ред. Р.К. Боженкова. Курск, 2006. С. 261—265. (0,25 п.л.)

40. Сотова И.А. Организация педагогической практики по русскому языку на филологическом факультете // Информационно-аналитический бюллетень отдела мониторинга качества обучения. Вып. 4 (тематический). «Мониторинг качества практической подготовки специалиста в ИвГУ». Иваново, 2006. С. 49—57. (0,56 п.л.)

41. Сотова И.А. Спецкурс «Формирование речевого самоконтроля школьников на уроках русского языка» для студентов филологического факультета //

Вузовские формы обучения: современное состояние и перспективы развития. Материалы межвузовской научно-практической конференции / Сост. проф. А.Д. Дейкина, проф. Е.Г. Шатова, доц. Л.Ю. Комиссарова. М.: Ремдер, 2007. С. 69—71. (0,2 п.л.)

42. Сотова И.А. Обучение школьников редактированию // Вопросы речевого развития учащихся в школе и вузе. К 85-летию со дня рождения В.Е. Мамулина: Сб. науч. статей и метод. рекомендаций по материалам Всероссийской научно-методической конференции (г. Иваново, 1—2 февр. 2007 г.). Иваново, 2007. С. 228—237. (0,6 п.л.)

43. Сотова И.А. Принципы формирования самоконтроля в речевой деятельности школьников на уроках русского языка // Совершенствование современных средств обучения и развития учащихся: научные концепции учебников и учебных пособий русского языка для общеобразовательных учреждений: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (15—16 марта 2007 г.) / Сост.: д. п. н., проф. А.Д. Дейкина, д. п. н., проф. А.П. Еремеева, к. п. н., доц. В.Д. Янченко. М.: МПГУ, Ярославль: Ремдер, 2007. С. 181—183. (0,16 п.л.)

44. Сотова И.А. Приемы организации самоконтроля при работе с текстом в условиях разноуровневого обучения школьников русскому языку // Русский язык в полиэтнической образовательной среде: проблемы преподавания и функционирования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 18—19 мая 2007 г.) / Науч. ред. Г.И. Банщикова. СПб, 2007. С. 243—246. (0,2 п.л.)

45. Сотова И.А. Понятие самоконтроля в отечественной психолого-педагогической и методической литературе // Научно-исследовательская деятельность в классическом университете: ИвГУ – 2007: Сб. ст. по итогам науч. конф., Иваново, 6—8 февр. 2007 г.: В 3 ч. — Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. Ч. 2. Общественные науки. С.352—361. (0,4 п.л.)

46. Сотова И.А. Актуализация внимания учащихся на этапе подготовки к восприятию текста // Русский язык в Центральном регионе России: состояние, функционирование и перспективы развития (научн.-практ. семинар-совещание, г. Иваново, 17—19 октября 2007 г.): Сб. науч. трудов / Отв. ред. Л.Н. Михеева. Иваново, 2007. С. 146—149. (0,4 п.л.)

47. Сотова И.А. Прогнозирование содержания текста как прием интенсификации рецептивной деятельности школьников // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: материалы IV международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч. II / Науч. ред. А.Д. Черенкова. Воронеж: ВГПУ, 2007. С. 218—224. (0,4 п.л.)

48. Сотова И.А. Прогнозирование содержания воспринимаемого текста. Обучающее изложение в 8-м классе // Русский язык. Методическая газета для учителей-словесников. Издательский дом «Первое сентября». № 05 (532), март 2008 г. С. 24—27. (0,3 п.л.)

IV. Тезисах докладов научных конференций:

49. Сотова И. А. Методические проблемы формирования речевого самоконтроля на уровне макроструктуры текста // Новое в преподавании русского языка в школе и вузе. Иваново: Иван. гос. ун-т, 1998. С. 25—26. (0,06 п.л.)

50. Сотова И.А. О речевом самоконтроле и методических условиях его формирования (на материале спецкурса «Культура речи») // Тезисы докладов и сообщений I Международной школы-семинара «Пути и средства формирования языковой и речевой культуры» (26—28 мая 1998 г.). Ивановский государственный химико-технологический университет / Сост. Л.Н. Михеева. Иваново, 1998. С. 60—61. (0,08 п.л.)

51. Сотова И.А. Овладение речевым самоконтролем как актуальный аспект формирования языковой личности школьника // Развитие устной и письменной речи учащихся на уроках русского языка в 5—9 и 10—11 классах и подготовка студентов педвузов к работе в школе: Тезисы докладов участников межвузовской научно-практической конференции (9—10 апреля 1998 г.) / Сост. проф. А.Д. Дейкина. М.: МГПУ, 1999. С.15—16. (0,06 п.л.)

52. Сотова И.А. Формирование речевого контроля и самоконтроля в учебной деятельности студентов и школьников // Молодые женщины в науке. Тезисы докладов Всероссийской научной конференции, Иваново, 2—3 апреля 2004 г. — Иваново: «Иван. гос. ун-т», 2004. С. 160—163. (0,25 п.л.)

Сотова

Подп. к печ. 28.05.2008 Объем 2,75 п.л. Заказ № 110 Тираж 100 экз.
Типография МПГУ