

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический
университет имени В.М. Шукшина»
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Факультет отечественной и зарубежной филологии
Кафедра русского языка и литературы

**Методика работы с текстом в рамках
подготовки к ЕГЭ по русскому языку**

Выпускная квалификационная работа

Выполнила студентка гр. Я-РЯЛ121
Яремчук Марина Витальевна

Допустить к защите

Подпись _____

И.о. зав. кафедрой русского
языка и литературы

Научный руководитель:
к.ф.н., доцент Белогородцева Е.В.

Ю.Г. Бабичева _____

Подпись _____

«___» _____ 2017г.

Оценка _____
«___» _____ 2017 г.

(подпись председатель ГЭК)

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
 образования «Алтайский государственный гуманитарно - педагогический университет
 имени В.М. Шукшина»
 (АГГПУ им. В.М. Шукшина)
 Факультет отечественной и зарубежной филологии
 Кафедра русского языка и литературы

АННОТАЦИЯ

на выпускную квалификационную работу бакалавра
 Студента Яремчук Марины Витальевны группы Я-РЯЛ121
 Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование
 Профили Русский язык и литература
 Тема Методика работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку
 Methodology text in preparation for the exam in Russian language
 Abstract:

In the framework of this thesis has been reviewed and developed methods of working with text in preparation for the unified state exam in Russian language. The task is to identify the specifics of the text in preparation for the exam in Russian language.

The purpose of the study is to explore methods of working with text in preparation for the exam on the Russian language. Based on task, the thesis consistently reviewed the exam on the Russian language as a form of final attestation of students, the role and functions of text in modern process of learning the Russian language, developed a methodology to prepare for the exam on the Russian language and the Russian language lessons based on the methodology text in preparation for the unified state exam.

Автор ВКР _____
 (подпись) (ФИО)

Руководитель ВКР _____
 (подпись) (ФИО)

Содержание

Введение.....	4
1. Методика работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования.....	7
1.1. ЕГЭ по русскому языку как форма итоговой аттестации учащихся.....	7
1.2. Роль и функции текста в современном процессе обучения русскому языку.....	16
1.3. Специфика работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку.....	33
2. Исследование возможностей работы с текстом как метода подготовки к сдаче ЕГЭ по русскому языку.....	49
2.1. Анализ УМК по русскому языку с целью определения их возможностей по подготовке к сдаче ЕГЭ на основе методики работы с текстом.....	49
2.2. Программа по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по русскому языку, основанная на методике работы с текстом.....	52
Заключение.....	62
Список использованной литературы.....	65
Приложение.....	72

Введение

Тема «Методика работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку» является достаточно актуальной, поскольку в общем контексте проблем модернизации школьного образования вопросы, касающиеся Единого государственного экзамена (ЕГЭ), являются одними из наиболее важных и часто обсуждаемых в последние годы. И это неслучайно, поскольку именно через конечный результат - уровень подготовки выпускников - пытаются, как правило, оценить реальное качество и состояние нашей школы.

Однако, как известно, на сегодняшний день существует серьезная проблема подготовки старшеклассников к сдаче ЕГЭ. Указанная проблема заключается, по нашему мнению, не только в имеющихся у школьников пробелах в знаниях, умениях и навыках, но и в отсутствии у них специфической подготовленности к работе с текстом и информацией, содержащейся в нём.

Сегодня текст как феномен культуры, языка и речи обладает особым статусом, поскольку именно текст содержит национально-культурный код и отражает ментальность носителей языка и их национальную языковую картину мира. Недаром сегодня текст привлекает пристальное внимание ученых, и в том числе методистов, считающих, что он обладает мощнейшим потенциалом для личностного развития учащихся, для их духовно-нравственного воспитания, и, конечно, для приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для успешной сдачи единого государственного экзамена по русскому языку. По сути, сегодня в рамках современной системы обучения текст представляет собой дидактическую единицу, посредством использования которой можно создать необходимые условия для всесторонней подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Объект исследования: текст как объект изучения в средней школе.

Предмет исследования: методика работы с текстом в рамках подготовки к единому государственному экзамену по русскому языку.

Цель исследования: изучение методики работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Задачи исследования:

- 1) рассмотреть ЕГЭ по русскому языку как форму итоговой аттестации учащихся;
- 2) выявить роль и функции текста в современном процессе обучения русскому языку;
- 3) охарактеризовать специфику работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку;
- 4) провести анализ УМК по русскому языку с целью определения их возможностей по подготовке к сдаче ЕГЭ на основе методики работы с текстом;
- 5) разработать программу, основанную на методике работы с текстом, по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по русскому языку;
- 6) разработать уроки русского языка, основанные на методике работы с текстом в рамках подготовки к единому государственному экзамену.

Методы исследования:

- 1) анализ;
- 2) сравнение;
- 3) обобщение;
- 4) культурно-исторический;
- 5) лингвистический анализ текста;
- 6) филологический анализ текста;
- 7) методический эксперимент.

Теоретическая база исследования включает работы следующих авторов: О.В. Алексеевой [2], Е.Л. Алешниковой [3], В.В. Бабайцевой [4], [5], Н.С. Болотновой [7], [8], В.А. Болотова [9], Е.В. Бондаревской [10], И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостевой [15], И.Р. Гальперина [18], [19], Н.В.

Данилевской [20], [21], А.Д. Дейкиной [22], [23], [24], [25], [26], И.Н. Добротиной [27], С.В. Драбкиной, Д.И. Субботина [28], А.П. Еремеевой [30], [31], Н.С. Ефремовой [32], Т.А. Кудиновой [36], О.Н. Левушкиной [38], Ю.М. Лотмана [41], М.Р. Львова [42], Е.В. Михайловой [47], Л.А. Новикова [51], В.А. Пищальниковой [55], А.В. Текучева [58], У.А. Терещенко [59], Л.А. Ходяковой [62].

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов, во-первых, для самостоятельного изучения студентами филологических факультетов педагогических вузов методики работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку, во-вторых, для осуществления такой подготовки в ходе подготовки к ЕГЭ в старших классах средней школы.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней не только проведено комплексное исследование методики работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку, но и осуществлена разработка уроков с использованием данной методики и направленных на подготовку старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена.

Структура работы включает введение, основную часть, состоящую из двух глав, заключение и список использованной литературы.

1. Методика работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования

1.1. ЕГЭ по русскому языку как форма итоговой аттестации учащихся

Сегодня старшеклассники в штатном режиме сдают Единый государственный экзамен (ЕГЭ), являющийся формой государственной итоговой аттестации (ГИА) по образовательным программам среднего общего образования. При проведении ЕГЭ используются контрольные измерительные материалы, представляющие собой комплексы заданий стандартизированной формы, а также специальные бланки для оформления ответов на задания. Для проведения ЕГЭ составляется единое расписание. Выполненная экзаменационная работа оценивается в первичных баллах. Для объективной оценки уровня подготовленности участника ЕГЭ применяется специальная методика шкалирования результатов ЕГЭ, с помощью которой первичные баллы переводятся в тестовые, которые устанавливают итоговый результат ЕГЭ по 100- балльной шкале. По каждому предмету ЕГЭ установлено минимальное количество баллов, преодоление которого подтверждает освоение основных общеобразовательных программ [59, с. 18].

Впервые в истории нашей страны итоговая аттестация выпускников всех общеобразовательных учреждений в форме единого государственного экзамена проводилась 2008 - 2009 учебном году. По мнению Н.Д. Ефремовой, последствия реализации нового закона для развития системы образования и всего общества весьма значительны. Известно, что он существенно расширяет возможности выпускников общеобразовательных учреждений в выборе профессиональных учебных заведений и направлений подготовки, позволяя молодым людям одновременно участвовать в конкурсе среди поступающих сразу в нескольких вузах или колледжах. Одновременно новый закон создает предпосылки для более требовательной и объективной

оценки качества обучения учащихся во всех звеньях системы общего среднего образования. В свете итогов единого государственного экзамена эта система становится совершенно прозрачной, предъявляя аналитикам и свои достоинства, и свои недостатки [32].

Перечень элементов содержания, проверяемых на ЕГЭ по гуманитарным дисциплинам, составлен на базе раздела «Обязательный минимум содержания основных образовательных программ» Федерального компонента государственных стандартов основного общего и среднего (полного) общего образования (базовый и частично профильный уровни). Требования к уровню подготовки выпускников, сдающих ЕГЭ, представлены в федеральном компоненте государственного стандарта общего и среднего (полного) общего образования [59, с. 19].

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования требованиями к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы являются:

- личностные (способность и готовность обучающихся к личностному самоопределению и саморазвитию; сформированность их мотивации к целенаправленной познавательной деятельности и обучению, системы значимых межличностных и социальных отношений, ценностно-смысловых установок, которые отражают гражданские и личностные позиции в деятельности; способность строить жизненные планы и ставить цели и др.);

- метапредметные (освоенные учащимися универсальные учебные действия и межпредметные понятия; способность их использования в социальной и познавательной практике и др.);

- предметные (освоенные учащимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его применению и преобразованию в учебных, социально-проектных и учебно-проектных ситуациях и др.) [59, с. 19].

В отношении непосредственно русского языка реализация ФГОС ООО должна обеспечить:

1) совершенствование видов речевой деятельности (чтения, аудирования, письма и говорения), которые обеспечивают эффективное овладение различными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межкультурного и межличностного общения;

2) понимание определяющей роли языка в развитии творческих и интеллектуальных способностей человека, в процессе образования и самообразования;

3) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков;

4) расширение и систематизацию научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка;

5) формирование навыков проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста;

6) обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объёма используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения;

7) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными), нормами речевого этикета; приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний; стремление к речевому самосовершенствованию;

8) формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность [61].

Введение ЕГЭ для выпускников общеобразовательных учреждений и поступающих в высшие учебные заведения должно решить комплекс взаимосвязанных задач модернизации отечественной системы образования:

- повышение доступности среднего и высшего профессионального образования;
- создание системы более объективной оценки подготовки выпускников общеобразовательных учреждений;
- обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием;
- расширение возможностей для выбора профессионального учебного заведения, в том числе и за счёт участия в конкурсе одновременно в нескольких учебных заведениях;
- снижение психологической нагрузки на выпускников за счёт упразднения приёмных экзаменов в вузы;
- стимулирование деятельности педагогических коллективов общеобразовательных учреждений по улучшению качества учебного процесса за счет независимой и объективной сравнительной оценки результатов обучения в общеобразовательных учреждениях;
- обеспечение государственного контроля и управления качеством образования на основе независимой оценки подготовки выпускников [9, с. 11 - 12].

Однако наряду с достоинствами ЕГЭ имеет и весьма существенные недостатки. Так, В.С. Собкин отмечает, что результаты социологического опроса учителей показывают, что мнения педагогов по поводу объективности единого государственного экзамена распределились следующим образом: только 23,7% опрошенных педагогов считают, что введение ЕГЭ повысит степень объективности оценки знаний, снижая при этом влияние различных негативных факторов (предвзятое отношение

учителя к ученику, конфликтные отношения учителя с учеником и т.п.); в то же время 66,3%, убеждены, что «разовое» испытание в форме единого государственного экзамена недостаточно объективно, поскольку при этом редуцируется возможность оценить успехи ученика за весь период обучения. Кроме этих двух основных вариантов 5,4% опрошиваемых заявили, что реальная практика единого государственного экзамена не устраняет влияния субъективного отношения к ученику, а 4,9% в качестве основного недостатка ЕГЭ указали на отсутствие возможности «вытянуть» ученика на экзамене. Таким образом, можно видеть, что большинство респондентов отмечают неадекватность единого государственного экзамена как инструмента итоговой аттестации учащихся в силу его недостаточной валидности именно как разового испытания по сравнению с традиционными методами педагогического оценивания [57, с. 31].

Б. Виноградов [16] отмечает следующие проблемы ЕГЭ:

1. Школа, кроме знаний, должна давать академические навыки и воспитывать. При сдаче экзамена только в тестовой и письменной форме не развиваются навыки сдачи устных экзаменов, умение выделять в ответе главное, отвечать на вопрос, не впадая в панику и т.д. Неудивительно, что с введением ЕГЭ заметно возросло количество студентов, не умеющих грамотно формулировать свои мысли, задавать осмысленные вопросы, вести диалог.

2. Единый государственный экзамен позволяет определить минимально имеющийся у выпускника объем знаний, навыков и умений по конкретной дисциплине, но минимума недостаточно для профессий, которые требуют значительно большего объема знаний, нестандартного подхода к решению задач и т.д.

3. Единый государственный экзамен не достиг декларируемых целей по ликвидации коррупции, повышения качества и доступности образования, но уже превратил школу в заведение по «натаскиванию» на решение тестов, попутно снизив ее значение и роль в решении остальных задач [16].

С.М. Миронов в процессе интернет-конференции, посвященной проблемам ЕГЭ отметил такой его существенный недостаток, как весьма короткий период действия его результатов. В частности, С.М. Миронов сказал следующее: «Вы знаете, что результаты ЕГЭ действуют в течение двух лет. У меня как у человека, который получил пять высших образований этот вопрос вызывает недоумение. Кстати, у меня было первое вечернее образование, потому что я после армии пришел, у меня не была еще окончена средняя школа, потому что я ушел из техникума в армию. И понятно, что я потом мог бы поступать и в другие высшие учебные заведения, в том числе сдавая свой аттестат о среднем образовании и прикладывая диплом, что у меня одно образование высшее есть. Поэтому непонятно, почему два года, почему не три года? Почему не пять лет? Мало ли какие бывают житейские обстоятельства. И человек, я имею в виду выпускника, вынужден будет снова сдавать ЕГЭ» [46].

В. Аванесов [1] на основе детального научного анализа ЕГЭ приводит перечень существенных недостатков, которые могут существенно снизить уровень отечественного образования. В их число вошли следующие недостатки.

1. Нелегитимность. Единый государственный экзамен пять лет называли экспериментом. Между тем, в части 2 статьи 21 Конституции России утверждается, что: «...Никто не может быть без добровольного согласия подвергнут медицинским, научным или иным опытам». Эксперимент же представляет собой «научно поставленный опыт». В законе о Правительстве РФ нет ничего такого, что позволяло бы ему заниматься подобного рода «экспериментами-опытами» на детях.

2. Ненаучность самой идеи единого государственного экзамена. В западной теории профессионального отбора давно отмечена невозможность создания универсального метода, который был бы пригоден для аттестации разноуровневого контингента и, одновременно, для отбора на все специализации и специальности вузов. Однако посредством единого

государственного экзамена правительство России претендует на создание подобной утопии. Однако реальные данные неизменно подтверждают правильность теории и ошибочность существующей практики единого государственного экзамена. В нём задания не параллельны по трудности, что делает их принципиально несправедливыми при оценке испытуемых в различных регионах страны. Из-за этого результаты испытуемых вообще не сравнимы, не говоря уже о сравнении результатов по регионам, где используются не один и тот же так называемый «КИМ», а его вариант. Несопоставимость вариантов по сложности – очень серьезный дефект.

3. Недемократичность единого государственного экзамена. Такой экзамен не должен быть государственным, чтобы не выставлять Россию как тотальное полицейско-бюрократическое государство, которое стремится к абсолютному контролю над системой образования и своими гражданами. Ни одно государство в мире до такого еще не додумалось. В странах Запада есть национальное тестирование, которое независимо от государства, равно как и тестирование, которое на добровольной основе помогает учащимся выявить способности к овладению той или иной образовательной программой, но нигде нет обязательно абсолютно для всех государственного тестирования, на основе которого человеку даётся или не даётся «путёвка в жизнь».

4. Принудительность и тотальность. По замыслу, единый государственный экзамен должны проходить все выпускники школ, включая и тех, кто знает о своей слабой подготовленности и вообще не собирается поступать в вуз. Таким образом, единый государственный экзамен даёт в руки чиновников дубинку, которая призвана принудить школьников хорошо учиться, а низкооплачиваемых учителей – хорошо учить. Но не пора ли остановиться? Ещё в древности было известно, что... «ни одну науку не следует изучать рабски» так как «...насильственно внедренное в душу знание непрочно». Таким образом, в конструкции единого государственного экзамена заложена крайне отсталая этатистская политическая позиция, в

соответствии с которой государство управляет образованием личности, как и многими другими проявлениями общественной жизни.

5. Субъективизм и нетехнологичность ЕГЭ. В едином государственном экзамене есть нетехнологическая часть, которая требует создания тысячи платных комиссий для проверки и выставления оценок. Отследить и проверить результаты работы данных комиссий практически невозможно. Неудивительно, что самая большая часть искажений приходится именно на эту часть [1].

Что непосредственно касается ЕГЭ по русскому языку, то он проверяет, насколько учащиеся могут свободно и грамотно выражать свои мысли, демонстрировать знания по предмету, высказываться по какой-либо теме, проблеме, причём опираясь на свои, уже полученные в курсе школьного обучения, знания [47, с. 3].

ЕГЭ по русскому языку включает в себя на данный момент два вида работы: выполнение заданий разных типов и написание сочинения-рассуждения.

Часть 1 содержит 24 задания, часть 2 содержит 1 задание.

На выполнение экзаменационной работы по русскому языку отводится 3,5 часа (210 минут) [15, с. 7].

Что касается тестовой части, то в процессе подготовки к итоговой аттестации необходимо выполнять как можно больше заданий, ведь чем больше их будет выполнено, тем успешнее будет результат на экзамене [47, с. 3].

Ответами к заданиям 1 - 24 являются цифра (число) или слово (несколько слов), последовательность цифр (чисел) [15, с. 7].

25-е задание ЕГЭ по русскому языку следующее: написать сочинение-рассуждение по тексту, представленному в экзаменационных контрольно-измерительных материалах [28, с. 4].

Задание ко второй части во всех вариантах ЕГЭ по русскому языку одинаково и сформулировано следующим образом.

«Напишите сочинение по прочитанному тексту.

Сформулируйте одну из проблем, поставленных автором текста.

Прокомментируйте сформулированную проблему. Включите в комментарий два примера-иллюстрации из прочитанного текста, которые, по вашему мнению, важны для понимания проблемы исходного текста (избегайте чрезмерного цитирования).

Сформулируйте позицию автора (рассказчика). Напишите, согласны или не согласны вы с точкой зрения автора прочитанного текста. Объясните почему. Своё мнение аргументируйте, опираясь в первую очередь на читательский опыт, а также на знания и жизненные наблюдения (учитываются первые два аргумента).

Объём сочинения - не менее 150 слов.

Работа, написанная без опоры на прочитанный текст (не по данному тексту), не оценивается. Если сочинение представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст без каких бы то ни было комментариев, то такая работа оценивается нулём баллов.

Сочинение пишите аккуратно, разборчивым почерком» [28, с. 5].

Кроме того, экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ предшествует написание в декабре итогового выпускного сочинения. Итоговое сочинение надо рассматривать как своеобразную подготовку к основному экзамену в мае. На ЕГЭ учащиеся должны будете написать творческую работу. Разница этих сочинений состоит, прежде всего, в объектной направленности. Итоговое сочинение пишется по художественной литературе, а 25 задание ЕГЭ выполняется на основе предложенного текста, идейно-тематическое содержание которого подкрепляется примерами из художественной литературы и публицистики, хотя при этом можно использовать в качестве второго аргумента материал из собственного жизненного опыта [36, с. 10].

Подводя итоги данного параграфа, можно отметить, что единый государственный экзамен, уже ставший обязательной формой оценивания знаний выпускников средних школ, представляет собой довольно спорное с

точки зрения полезности и эффективности в образовательном процессе явление. Но поскольку данная форма оценивания знаний школьников в настоящее время является официально закрепленной юридической нормой в сфере образования, то вопрос подготовки к ЕГЭ становится реально существующей проблемой. ЕГЭ по русскому языку включает в себя на данный момент два вида работы: выполнение заданий разных типов и написание сочинения-рассуждения. Кроме того, экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ предшествует написание в декабре итогового выпускного сочинения.

1.2. Роль и функции текста в современном процессе обучения русскому языку

Сегодня «текст» является понятием, которым интересуется целый ряд наук. Существует немало подходов к определению данного феномена. Особенно актуальным этот вопрос становится в начале XXI века в связи с переменами, которые происходят в современном обществе, целями образования, требованиями по совершенствованию образовательного процесса. В соответствии с положениями нового Федерального государственного стандарта основного общего и среднего (полного) образования (ФГОС) базовым становится системно-деятельностный подход, при котором метапредметными результатами освоения учащимися основных программ становятся развитие личности и овладение ею следующими универсальными учебными действиями: личностными (смыслообразование, самоопределение, действиями нравственно-этического оценивания), познавательными (общеучебными, знаково-символическими и логическими), регулятивными (целеобразование, прогнозирование, оценка, коррекция, контроль, планирование) и коммуникативными [61].

В школьной практике эта модель реализуется в системе учебно-тренировочных заданий, в которых основными становятся упражнения

речеведческого и тексториентированного характера, направленные не только на продуцирование текста, но и на восприятие содержащейся в нем информации, на ее переработку и понимание. В этой связи текст рассматривается и как продукт речевой деятельности, и как объект вторичной коммуникативной деятельности адресата [3, с. 42].

В отечественной лингвистике в качестве объекта исследования выступают тексты в широком понимании этого слова – как целые речевые произведения, так и фрагменты, а, как указывает В.А. Пищальникова, в качестве цели исследования – установление статуса текста как языковой единицы [55, с. 60 - 61].

В России предпосылки к разработке теории текста были намечены в работах М.В. Ломоносова, А.Х. Востокова, Ф.И. Буслаева, В.Г. Гака, А.А. Потебни, А.М. Пешковского, В. Гумбольдта, И.А. Фигуровского, Ф. де Соссюра, А.А. Реформатского и др. Первоначально понятие «текст» в лингвометодике связывалось только с грамматикой (работа И.А. Фигуровского «Синтаксис текста и ученические письменные работы» (1961) [3, с. 42].

В традиционной грамматике предметом анализа было отдельное изъятое из контекста предложение. Но в конце концов исследователями было обращено внимание на взаимосвязь одного предложения с другими. XX век ознаменовался сменой позиций в лингвистическом восприятии текста. Он перестал восприниматься только в качестве конкретного материального объекта, который хранится в фиксированном виде (т.е. конкретного «экземпляра» текста). Ученые признали, что текст ситуативен, т. е. зависим от коммуникативной ситуации, континуален (т.е. не равен простой сумме составляющих его предложений), дискретен (т.е. имеет, как правило, составные части), кроме того он вступает в синтагматические (например, собрание сочинений писателя, цикл лекций, постоянная рубрика в газете и т.п.) и парадигматические (т.е. разные тексты могут описывать один и тот же

предмет реального мира и являться условно эквивалентными) отношения [63, с. 163].

К концу XX века восприятие текста как особого объекта нашло свое отражение в грамматиках, например, в академической «Русской грамматике» (1980), которая дает следующее его определение: «Организованный на основе языковых связей и отношений отрезок речи, содержательно объединяющий синтаксические единицы в некое целое, называется текстом» [3, с. 43].

Однако текст не только грамматическое явление, что находит отражение в определении Т.М. Николаевой: «текст (от лат. *textus* – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность», – но и семиотическое явление [50, с. 507].

В.В. Бабайцева предлагает следующую дифференциацию значений слова текст:

1) словарное определение значения слова (например, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова: «Текст – всякое написанное произведение, а также часть, отрывок его»);

2) лингвометодическое (учебное) определение термина, вошедшее в школьные программы после публикации книги И.А. Фигуровского «Синтаксис текста и ученические письменные работы» (1961): «Текст – это сочетание двух или более предложений, связанных между собой грамматически и по смыслу»;

3) лингвистическое (филологическое) определение [5, с. 20 - 21].

Как отмечает В.В. Бабайцева, большинство лингвистов ссылаются на мнение И.Р. Гальперина, который в научном исследовании «Текст как объект лингвистического исследования» предлагает определение, вскрывающее «онтологические и функциональные признаки» феномена текста: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно

обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [18, с. 18].

По мнению И.Р. Гальперина, под текстом следует понимать не фиксированную на бумаге устную речь (спонтанную, неорганизованную, непоследовательную), а «особую разновидность речетворчества», имеющую свои признаки, отличающиеся от признаков устной речи, поскольку устная речь – явление «линейное». Учёный высказывает мысль о том, что характеристики устной речи противопоставлены характеристикам текста: «Текст – не спонтанная речь; он лишь имплицитно рассчитан на устное восприятие...» [18, с.19]. Однако в последней редакции своего труда (2007) И.Р. Гальперин уточняет свои рассуждения и делает вывод о том, что текст может рассматриваться как уровень, но не языка, а речи: «Речь тоже системна. Даже спонтанность речепроизводства не свободна от оков, накладываемых на нее системой языка. Текст представляет собой сознательно организованный результат речетворческого процесса, подчиняется определенным для него закономерностям организации» [19, с. 3].

Данное мнение разделяет и В.В. Бабайцева, которая отмечает, что «речь как результат функционирования языковых единиц (не языка!) находит выражение в тексте» [5, с. 24]. При этом В.В. Бабайцева отмечает тот факт, что общепринятого филологического и в том числе лингвистического определения текста сегодня не существует [5, с. 23].

Однако несмотря на отсутствие общепринятого филологического определения понятия «текст», сам текст сегодня является основным фактором обучения русскому языку. Как отмечает О.Н. Левушкина, важным достижением методики XX века является осознание текста как основной единицы общения, как предмета изучения и как высшей единицы обучения,

понимание того, что именно при работе с текстом у ребенка развивается дар слова и рождается его «языковая индивидуальность». На рубеже XX - XXI веков были созданы модели уроков, построенные на основе текста [22], теоретически осмыслена текстообразующая функция языковых единиц [35], в русле системно-деятельностного подхода обозначен объем понятия текстовая компетентность учащихся [7], сформулирован текстоцентрический принцип обучения русскому языку [14]. Текстовый материал все более анализируется в аспекте связей языка и культуры (Т.М. Пахнова, А.Д. Дейкина, О.В. Гордиенко Л.А. Тростенцова, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова и др.). Включение текста в его различных функциях в учебный процесс является одной из наиболее перспективных тенденций нашего времени [25].

«Опираясь на современный лингводидактический принцип – обучение русскому языку как полифункциональному явлению, – ученые говорят о возможности усвоения всех функций языка на материале текста, особенно художественного» [38, с. 58.].

Лингвисты в зависимости от аспекта рассмотрения текста выделяют разные его функции. Так, Н.С. Болотнова, обобщив функции текста, сформулированные в лингвистике, составила следующий их перечень: коммуникативная, информативная, социальная, эстетическая, эмотивная, регулятивная, контактоустанавливающая (фатическая), метаязыковая (описание языка), прагматическая [8, с. 314].

При этом регулятивная функция была сформулирована Н.С. Болотновой как ключевая в коммуникативной стилистике при опоре на такое системное качество текста, как регулятивность, сформулированное Е.В. Сидоровым [56], и понимаемое как способность текста управлять интерпретационной деятельностью адресата в соответствии с интенцией автора.

Ю.М. Лотман, реализуя семиотический подход к тексту, говорит прежде всего об информативной функции текста. Кроме того, он отмечает, что любой текст воспринимается как «уникальное, порожденное

своеобразием личности автора произведение, которое ценно само по себе» [41, с. 162].

Если две названные функции ученый определяет как существующие априори, то функцию культурной памяти [41, с. 162] выдвигает как ранее не сформулированную.

Таким образом, в современной науке функции текста чаще всего осмысливаются в антропоцентрическом ключе, что, как представляется, следует сделать и в методике обучения русскому языку.

С точки зрения О.Н. Левушкиной, функции, присущие тексту в методическом процессе, определяются действующей образовательной парадигмой, основной целью которой является ретрансляция знаний, добытых лингвистикой и включенных в учебники. В соответствии с этой парадигмой функции текста в процессе обучения русскому языку определяются, исходя из направленности методического воздействия учителя на учащихся, а так как в центре такого образовательного процесса находится учитель, передающий знания, функции текста в учебном процессе определяются его деятельностью, направленной на учащихся: развивающей, обучающей, контролирующей, воспитывающей [38, с. 59 - 60].

В таком случае основной функцией текста становится функция обучения, при которой текст используется прежде всего в качестве дидактического материала для иллюстрации языковых единиц и закономерностей их употребления. В настоящее время данная задача решается в рамках реализации функционального принципа изучения единиц языка (А.Ю. Купалова, М.Т. Баранов, С.И. Львова, Т.А. Ладыженская, Г.М. Кулаева, О.В. Алексеева, О.А. Скрябина и др.), «суть которого заключается в одновременном знакомстве учащихся с особенностями языковых единиц и их функциями (текстообразующей, изобразительно-выразительной) в речи, которые позволят формировать на уроке грамматики как учебно-языковые (опознавательные, классификационные), так и коммуникативные умения (обоснование выбора автором языковых единиц, сознательный выбор их

грамматических форм для реализации собственного замысла при создании текста)» [2, с. 80].

В «чистом виде» указанные задачи выполняют уроки развития речи, с чем и связывается развивающая функция текста, хотя сегодня уже признано, что данные задачи должны решаться на каждом уроке русского языка. С развивающей целью текст используется для написания сочинений и изложений, обязательным элементом подготовки к которым является его анализ. При этом работа с текстом реализуется в двух направлениях: родной язык изучается школьниками (функционирование языка в речи, функции языковых единиц, языковые уровни) на основе текста, и одновременно они обучаются пользованию родным языком во всех социальных сферах его применения как в письменной, так и устной формах в процессе текстовой деятельности (Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Е.И. Никитина, Л.П. Федоренко, А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова, А.П. Еремеева и др.) [38, с. 60].

Одним из критериев отбора текстов для такой работы выступает их воспитывающий потенциал, с чем связана воспитывающая функция текста. Ее реализация способствует осуществлению одного из ведущих дидактических принципов единства обучения и воспитания. Еще Ф.И. Буслаев отмечал, что, развивая в детях ум в процессе обучения отечественному языку, невозможно оставить «в стороне и чувство, и нравственность, и дар слова» [13, с. 46], поэтому «родной язык отличается от прочих предметов обучения воспитывающим характером» [12, с. 83].

Воспитывающая функция текста способствует тому, что в работе с ним можно не только обратить внимание на языковые единицы, его составляющие, на их грамматические особенности, проанализировать текст, разложив его по единицам различных уровней. Именно в работе с текстом возможно затронуть проблемы, актуальные для ребенка, важные для его личностного развития. Кроме того, текст в учебном процессе традиционно выполняет функцию контроля, так как именно тексты используются для проведения сочинений, изложений, контрольных диктантов. В настоящее

время тексты выполняют данную функцию в материалах итоговой аттестации (ЕГЭ, ГИА) [38, с. 61 - 62].

Современная антропоцентрическая образовательная парадигма обуславливает постановку в центр образовательной системы личности обучающегося. Для формирования языковой личности обучающегося «использование текста как самой крупной дидактической и языковой единицы» [24, с. 12] становится обязательным, так как в процессе текстовой деятельности, «связывающей воедино знание и действие на практике» [24, с. 12], учащийся может «организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их, обращаться с запросами к различным базам данных, получать информацию и отбирать актуальные сведения» и т.п. [24, с. 12].

Естественно, что бурное развитие текстоориентированной методики повлекло за собой и изменение функций текста в процессе обучения русскому языку. В таком случае текст уже не является только инструментом учителя-дидакта, который воздействует на ученика определенным, заданным образом. Учащиеся соприкасаются с текстом непосредственно как с единицей культуры, языка и речи. Учитель же в процессе обучения должен оснастить ученика инструментарием, который позволял бы ему воспринимать текст во всей его полноте и целостности [38, с. 62].

В образовательных стандартах нового поколения основное внимание фиксируется на коммуникативной функции языка, вследствие чего в общем списке компетенций, которые относятся к предметной области «русский язык» в качестве ведущей определяется коммуникативная компетенция. Однако данную тенденцию М.Р. Львов еще в 2001 году описал как тревожную: «Меня тревожит преувеличение коммуникативной функции языка и недооценка, даже пренебрежение его внутренними функциями: формирования мысли, внутренней речи; эмотивной, эстетической, функцией выражения чувств; когнитивной функцией, творческой, ролью языковых средств в понимании человека человеком» [42, с. 4]. Ученый говорит о «преувеличении информативной роли языка», которая «зачеркивает роль

этих глубинных движений человека как личности, а не как автомата» [42, с. 4].

Определим, какие именно функции выполняет текст в системе современного личностно-ориентированного образования. Опираясь на то положение, что текст представляет собой «язык в действии» (М.-А.-К. Холидей), можно определить, что в процессе своей «жизнедеятельности» и, следовательно, в процессе обучения, текст выполняет те же функции, что и сам язык. Выделяются две группы функций текста. К первой группе функций, которые выполняет текст в образовательном процессе, относятся следующие:

- когнитивная;
- коммуникативная;
- кумулятивная.

Одноименные функции языка стали основными для выделения компетенций в предметной области «русский язык». Так, в основу коммуникативной компетенции положена коммуникативная функция языка, с когнитивной языковой функцией соотносится языковедческая компетенция, а с кумулятивной - культуроведческая.

Все указанные функции языка реализуются в тексте, и весь комплекс формируемых компетенций, которые базируются на основных функциях языка, требует определенных обучающих методик работы с текстом как единицей культуры (культуроведческая компетенция), языка (языковедческая компетенция) и речи (коммуникативная компетенция) [38, с. 63].

В силу развития методической и лингвистической наук, а также в связи с установками современных образовательных стандартов, в которых приоритетное направление отводится формированию у учащихся коммуникативной компетенции, наибольшее значение имеет коммуникативная функция текстов, связанная с адекватным восприятием и пониманием авторского текста, созданием учеником собственного текста, а

значит, с развитием у него всех видов речевой деятельности. Поэтому в качестве важных задач обучения русскому языку названо «совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма)» [61].

Когнитивная функция реализуется текстом тогда, когда сам обучающийся, имея в собственном арсенале определенные приемы и способы текстовой деятельности, может постичь информацию, заключенную в этом тексте. Эта функция текста соотносится прежде всего с языковедческой компетенцией учащихся, так как именно знания об устройстве языка, умение правильно использовать в своей речи языковые средства и осознавать их роль в авторском произведении (языковая компетенция), а также владение понятийным аппаратом и другими лингвистическими сведениями (лингвистическая компетенция) позволяют адекватно воспринимать смысл произведения. Являясь субъектом текстовой деятельности и владея способами текстовой деятельности как универсальными умениями, обучающийся может извлекать из текстов информацию различных типов [38, с. 64].

Одной из компетенций учащихся, сформированных в процессе обучения русскому языку, является культуроведческая, предполагающая прежде всего культурную идентификацию обучающихся, под которой понимается «установление духовной взаимосвязи между собой и своим народом, переживание чувства принадлежности к национальной культуре, интериоризация (принятие в качестве своих) её ценностей, построение собственной жизни с их учетом» [10, с. 13].

Чрезвычайно важной в современном учебном процессе становится кумулятивная функция текста, благодаря которой текст должен стать источником знаний о культуре как своего, так и других народов не только на уровне содержания, но и на уровне средств выражения культурных смыслов, таких как слова с национально культурным компонентом, фразеологизмы, символы, стилистические особенности, прецедентные элементы,

изобразительно-выразительные средства и т.п. Владение языком позволяет прочесть и воспринять текст на этом языке, но не является достаточным условием для его адекватного понимания. Создавать и понимать тексты данной культуры можно, только владея значимыми в данной культуре кодами.

Опираясь на это положение О.Н. Левушкина [38] выделила вторую группу функций, которые выполняют художественные тексты, названные Ю.М. Лотманом «концентрированным и вместе с тем высшим выражением текста культуры как такового».

Это следующие функции:

- аксиологическая;
- креативная.
- эмотивная;
- эстетическая.

Эта группа функций, основанных на одноименных функциях языка, связана с достижением личностных результатов как главным ориентиром современного образования. Художественный текст, представляя собой «авторский поток сознания, отражаемый в динамической структуре текста художественного произведения» [51, с. 12], имеет определенную аксиологическую направленность («художественное произведение несет на себе отпечаток мировоззрения, поэтического видения действительности, языка, стиля своего творца» [51, с. 12]), в нем отражается мировоззрение автора, авторская позиция, его система ценностей. В то же время «художественное произведение представляет собой продукт общественной мысли, национальной культуры и искусства» [51, с. 16], поэтому включает в себя отражение национально-культурной и общекультурной системы ценностей, которые или сознательно вычлняются читателем, или воспринимаются подсознательно. Именно в силу этого «образцовые, литературные тексты, их анализ с точки зрения культуры и выразительности языка и речи имеют наибольшее значение в обогащении духовного мира

человека. И художественная, и научная, и зарубежная, и наша русская литература – все это источники глубины мысли и чувства, это школа человечности и духовности» [42, с. 7].

Работа с такими текстами способствует формированию ценностного взгляда на родной язык и осознанию его как национально-культурного феномена. Именно поэтому методическая наука пришла к пониманию «аксиологической ценности текста» [23, с. 121] и, соответственно, его аксиологической функции.

Художественному тексту присуща и эстетическая функция, так как именно система изобразительно-выразительных средств способствует выражению идейного содержания произведения и созданию языковой образности текста. В художественном тексте все без исключения элементы, а также отказ от какого-либо элемента являются значимыми: «Слово, включенное в художественный текст, становится его конструктивным компонентом и эстетически значимым элементом» [51, с. 18].

Если в учебном процессе используются литературные произведения, относимые традицией к образцовым, классическим, если работа с текстом способствует «осмыслению коммуникативно-эстетических возможностей русского языка» [61], тогда авторское высказывание служит для учащегося эстетическим идеалом речи, а текст реализует эстетическую функцию. На основе работы с художественными текстами формируется языковой эстетический идеал учащегося [38, с. 66].

Эстетическая функция художественного текста связана с тем, что человек испытывает от него эмоциональное наслаждение, то есть текст воспринимается не столько на рациональном, сколько на эмоциональном уровне [42, с. 4].

Именно эмоциональный план художественных произведений оказывает такое сильное воздействие на читателя. Поэтому важной функцией художественного текста является его эмотивная функция [38, с. 66 - 67].

В свете личностно ориентированного подхода также стала чрезвычайно актуальной креативная функция текста, поскольку работа с ним в рамках учебной деятельности должна быть направлена на формирование личностных характеристик обучающихся, на понимание ими «определяющей роли языка в развитии творческих и интеллектуальных способностей личности» [61].

Современное культуроориентированное и текстоориентированное образование фиксирует акценты не только на биологической, но и на культурной коммуникации, что делает неизбежным ее креативный характер. По мнению Р.О. Якобсона, только язык, будучи воплощением культуры, дает возможность научного и поэтического творчества [65, с. 145].

В художественном тексте креативные особенности языка проявляются в наиболее чистом виде. Так, В.В. Виноградов при исследовании художественного текста обнаружил, что слово в тексте подвергается эстетической и семантической трансформации с целью выражения единого эстетически значимого смысла, что «смысл слова в художественном произведении никогда не ограничен его прямым номинативно-предметным значением. Буквальное значение слова здесь обрывается новыми, иными смыслами» [51, с. 11].

Ю.М. Лотман называет в качестве одной из функций художественного текста формирование новых смыслов и связывает данный процесс с интерпретацией текста при его восприятии. Необходимо отметить, что учение об интерпретации текста зародилось именно в контексте антропоцентрической ориентации науки, поскольку «смыслопорождение» (Ю.М. Лотман), возможность индивидуального восприятия любого текста, осознания себя в таком процессе называют «самосозиданием в процессе общения с текстом». Ю.М. Лотман заявляет, что при интерпретации художественного текста смыслопорождение является средством развития культуры и ее двигателем, и полагает, что в таком аспекте текст

превращается в генератор новых смыслов. Ученый подчеркивает, что функция смыслообразования - это творческая функция [41, с. 307].

Выполнение текстом многообразных функций в учебном процессе позволяет формировать у школьников текстовую компетентность, то есть «способность личности к эффективной первичной и вторичной коммуникативной деятельности (порождению и пониманию текстов), основанной на системе знаний о тексте, его организации и функционировании, о коммуникативно-прагматических нормах и правилах речевого общения, а также владении практическими навыками порождения различных текстов и умений их интерпретировать» [7, с. 6 - 7].

Очевидно, что особую роль в подготовке к ЕГЭ по русскому языку является работа с сочинением.

Сочинение в методике преподавания русского языка определяется как письменный текст ученика, в котором излагается его интеллектуальное осмысление какой-либо проблемы, а также отражается жизненный опыт, этическая позиция, духовный мир автора.

По утверждению Т.А. Ладыженской, сочинения, проводимые на уроках русского языка, по тематике (по содержанию) делятся на две большие группы: сочинения на лингвистические темы (например: «Сравнительная характеристика слов *зелень* - *зеленый* – *зеленеть*», «Самая интересная тема программы по русскому языку», «Для чего нужно изучать фонетику» и т.д.) и сочинения на темы из жизни - на так называемые свободные темы (это наименование не совсем точно отражает существо дела, так как обычно ученику предлагается одна или несколько тем и он или совсем несвободен или относительно свободен в выборе темы). В современной школе сочинения на темы из жизни занимают в практике работы учителя-словесника большое место, что объясняется их широкими воспитательно-образовательными возможностями [43, с. 287].

По типу создаваемых текстов различаются: а) сочинения, традиционно относящиеся к «школьным жанрам», - сочинения-повествования, описания,

рассуждения, повествования с элементами описания, рассуждения; рассуждения с элементами повествования, описания и т.д.; б) сочинения, близкие к тем речевым произведениям, которые существуют в реальной речевой практике, - речевые жанры (хотя и они выполняются на школьном уровне): рассказ, заметка, статья в газету, репортаж, очерк (портретный), доклад и т.д. [43, с. 287 - 288].

Говоря о типах текста необходимо упомянуть и о типах речи, которые положены в их основу.

Как известно, выделяются три типа речи – повествование, описание и рассуждение.

Повествование описывает последовательные действия. Повествовательные тексты включают такие компоненты, как завязка (начало действия), развитие действия, кульминация (наиболее важный момент в развитии действия) и развязка (конец действия). При этом в повествовании может нарушаться последовательность этих компонентов, что часто бывает представлено в художественных произведениях. «Новым» в предложениях повествовательного текста является сообщение о сменяющих друг друга событиях. Поскольку повествование рассказывает о событиях в их временной последовательности, в повествовательном тексте часто употребляются лексические средства, обозначающие временную последовательность действий (потом, тогда, через некоторое время), глаголы обычно употребляются в прошедшем времени.

Описание изображает какое-либо явление через перечисление и раскрытие его признаков. Текст такого рода может описывать внешность человека, предмет, место, состояние человека или окружающей среды. В «данном» называется предмет или его части, в «новом» сообщаются признаки предмета. Для описательного текста характерно использование прилагательных, глаголов в настоящем времени. Описание используется в разных стилях речи, но чаще в научном и в художественном. В научном стиле в описание объекта включаются существенные признаки, которые

названы прилагательными или отглагольными существительными. В описании художественного стиля выделяются самые яркие признаки, создающие образ; они могут передаваться сравнениями, словами в переносном значении, словами с оценочными суффиксами.

Рассуждение описывает причины свойств и явлений. Оно может представлять собой доказательство, объяснение или размышление, разница между которыми состоит в степени категоричности суждений. В рассуждении обычно присутствуют тезис (то, что нужно доказать), аргументы и вывод.

По стилю различаются сочинения разговорного стиля (например, рассказ о случае из жизни) и книжных стилей: делового (например, деловое описание), научного, учебно-научного (доклад на тему школьной программы), публицистического (статья в газету, очерк), художественного (например, художественное описание природы).

По источнику получения материала различаются сочинения на основе жизненного опыта, прочитанного, произведений живописи, диа-, кино-, телефильмов, радио- и телевизионных передач, театрального спектакля, музыкальных впечатлений и т.д. При этом, естественно, в сочинении может использоваться как один, так и несколько источников получения материала [43, с. 288].

К источникам другого - психологического - ряда относятся память (сочинения на основе жизненного опыта, в основе которых лежат прошлый опыт, сложившиеся представления, приобретенные ранее знания и т.д.); восприятие (сочинения по наблюдениям, т.е. на основе специально организованного восприятия); воображение (сочинения по воображению, когда на основе имеющегося опыта создаются такие представления, образы, с которыми в жизни юный автор никогда не встречался: «Школа в будущем», «Я лечу на Луну» и т.д.).

По сложности дополнительным языковым заданием выделяются: сочинения с лексическим, грамматическим (морфологическим,

синтаксическим), стилистическим и другими заданиями; сочинения по опорным словам и словосочетаниям. Эти сочинения используются, как правило, на уроках родного языка для закрепления знаний, умений и навыков, полученных учениками при изучении материала основной программы [43, с. 288].

Различаются сочинения и в зависимости от жанра речи. Жанры речи – типизированная форма организации речи, отличающаяся заданным характером речевой деятельности (ср. монологический жанр публицистической статьи и диалогический жанр интервью) и формой использования языка (ср. устный жанр доклада и письменный жанр статьи). В основном каждый жанр речи принадлежит к определенному стилю речи, но есть и межстилевые жанры, например, статья, очерк, эссе (научные и публицистические), интервью (публицистическое и официально-деловое).

По объему выделяются сочинения-миниатюры. Они отличаются небольшим сравнительно с обычными сочинениями объемом, который в большинстве случаев обусловлен конкретным «узким» характером темы («Осеннее небо сегодня», а не «Осень в нашем парке»), реже – композиционно-жанровыми особенностями сочинения (в частности, формой дневниковых записей, пейзажных зарисовок и т.д.). К сочинениям-миниатюрам предъявляются те же требования, что и к обычным сочинениям [43, с. 288].

Подводя итоги данного параграфа, можно отметить, что текст в современном процессе обучения русскому языку представляет собой полифункциональное явление, что качество и объем выполняемых им функций в процессе обучения русскому языку напрямую зависит от действующей образовательной парадигмы, целеполагания учителя при работе с текстом, его ориентации на развитие личностных характеристик учащегося и всего комплекса компетенций, формируемых при обучении русскому языку (коммуникативной, языковедческой и культуроведческой). В современном образовательном процессе именно на основе работы с

текстом учащийся может стать личностью. Особую роль в работе с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ играет написание сочинения.

1.3. Специфика работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку

Работа над текстом на уроках русского языка предполагает опору на сформированные умения и навыки в восприятии текстов.

Восприятие текста представляет собой сложный целостный психологический процесс. Читающий или слушающий должен «свернуть» текст в образную схему, а затем создать собственный текст, но уже на языке своей внутренней речи. Реципиенту для адекватного восприятия текста необходимо уяснить мотив автора (это первый этап порождения текста). Как указывают исследования учёных-психолингвистов, восприятие текста связано с осознанием его цельности, которую можно обнаружить в наборе ключевых слов (макросвязь), и связности, воспринимаемой как общая схема текста в его сверхфразовом единстве (микросвязь). Для этого необходима установка на понимание, знание языковой системы и норм построения текста, умение распознавать подтекст, на знание личности автора, ситуации и т.п. [3, с. 53].

Т.М. Николаева отмечает, что правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми единицам и их соединениям, но и необходимым общим фондом знаний и коммуникативным фоном, поэтому восприятие текста связывается с пресуппозициями [50, с. 507].

Смысловая организация текста представлена в концепциях Н.И. Жинкина и его последователей – И.А. Зимней, Т.М. Дридзе [33, 34, 29]. Согласно этим концепциям, модель смысловой предикации выстраивает иерархию смыслов: «основная мысль» – «периферийная» (дополнительная).

Таким образом, цельность, соотносясь с содержанием, имеет иерархическую структуру и может быть передана с большей или меньшей

степенью подробностей. Основным способом наиболее полной передачи цельности текста является его компрессия или «семантическое» сжатие. Способы и степени сжатия текста могут быть различными (аннотация, реферат, конспект и т.д.). Можно сделать вывод о существовании парадигмы компрессионных текстов, в составе которых присутствует минимальный набор ключевых слов [3, с. 54].

Изучение природы набора ключевых слов представляет собой одну из главных проблем, стоящих в настоящее время перед учёными-психолингвистами, так как «процесс понимания речи – это выделение из общего потока информации главного тезиса, мысли» [11].

В исследованиях А.С. Штерн [64, с. 10 - 16] представлена концепция, в соответствии с которой ключевые слова выделяются в результате смысловой компрессии текста и представляют собой микротекст, отражающий структуру исходного текста.

Л.С. Выготский [17] считал, что понимание идет от целого к части, от предложения к слову.

Процесс понимания рассматривается А.А. Брудным как последовательное совершение мыслительных операций. От элемента к элементу осуществляется восстановление в сознании ситуации, в результате которого воссоздается «картина» общего смысла или «концепт текста» [11, с. 152 - 158].

По А.А. Леонтьеву, «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [39, с. 141].

Таким образом, можно выделить три фазы процесса понимания текста:

- 1) начальная фаза – понимание основного предмета высказывания;
- 2) фаза понимания смыслового содержания (понимание хода мысли, ее развертывания и аргументации);
- 3) высшая фаза – понимание не только того, о чем и что говорится, но, и как, и зачем говорится, т.е. самой цели высказывания [3, с. 54 - 55].

Представляется, что в начальной (понимание через эмоции) и на высшей фазе (осмысление) учитываются и языковые средства, посредством которых выражается мысль автора. Иначе говоря, чтобы понять авторскую мысль, его внутреннюю логику, подтекст высказывания, необходимо понимать, какие средства языка были для этого использованы, а самое главное, почему [3, с. 55].

В данном аспекте можно говорить об информационной переработке текста, под которой, по утверждению И.Н. Добротиной, следует понимать как восприятие и интерпретацию текста с целью присвоения его информации – процесс, результатом которого является вторичный текст (план, выписки, тезисы и т.д.) [27, с. 59 - 60].

Информационная переработка текста включает в себя этапы:

- 1) определение коммуникативного намерения автора первичного текста;
- 2) определение модели первичного текста;
- 3) определение коммуникативного намерения автора вторичного текста;
- 4) актуализация смысла первичного текста в новой коммуникативной ситуации;
- 5) создание вторичного текста.

Всё вышесказанное позволяет определить процесс информационной переработки текста и его суть с точки зрения теории речевой деятельности, целей и задач изучения курса русского языка в старшей школе.

Итак, информационная переработка текста, будучи включённой в сознательную и намеренную речевую деятельность, представляет собой процесс понимания информации, представленной в тексте в различных видах, имеющий выход на создание вторичных текстов, предусмотренных требованиями нормативных документов (тезисы, аннотация, обзор, конспект, реферат, доклад, выступление).

Определение того, какими могут быть подходы к обучению учащихся видам информационной переработке текстов, – один из важных вопросов современной лингводидактики, особенно в рамках подготовки к ЕГЭ.

В настоящее время существуют два подхода к обучению видам информационной переработки текста, в большей или меньшей степени они опираются на использование определённой информативной модели. Первый предполагает анализ и восприятие какого-либо текста и создания в ходе его интерпретации нового текста с опорой на основные коммуникативные умения (умение определять тему текста, формулировать основную мысль текста в целом и каждой его части и т.п.). Создание вторичных текстов (конспекта, аннотации) при осуществлении этого подхода основано на «уплотнении содержания текста», на «сжатии мыслей до нескольких слов», таким образом, коммуникативные умения реализуются в новой ситуации [27, с. 60 - 61].

Существует ещё одно направление в обучении учащихся созданию вторичных текстов. Центральным положением этого направления является мысль о том, что содержательная сторона текста состоит из тематически организованных фактов и лексики, с помощью которых создаются те или иные типы начал и заключений, переходов от одной мысли к другой. Проблема обучения связной речи определяется как «проблема освоения уровня эталонов и общепринятых (привычных и культивируемых обществом) правил продуцирования связных высказываний, рассчитанных на общественное восприятие» [47, с. 33].

Представляется, что более эффективным и отвечающим задачам подготовки к ЕГЭ является первый подход, предполагающий анализ и восприятие, понимание различной информации текста и создание в ходе его интерпретации, смыслового анализа, нового текста с опорой на основные коммуникативные умения. При осуществлении информационной переработки текста учащийся должен уметь манипулировать знаками текста и устанавливать их сочетания, несущие новую информацию, «ему

необходимо действовать во всём текстовом массиве, фиксируя область, на которую распространяется то или иное отношение. Это может быть локальная смысловая структура словосочетания или предложения, более протяжённая структура отдельной подтемы текста, и, наконец, общая макроструктура всего текста» [53, с. 14].

Такой подход опирается на овладение разными способами организации интеллектуальной деятельности и представления её результатов в различных формах с использованием актуальных языковых средств [27, с. 61].

Умения, которые требуются при работе с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ, можно считать единообразными и взаимосвязанными. Целесообразно представить все такие умения с учётом структуры и свойств самого умения, помня при этом, что речь идёт об умениях работы с текстовой информацией.

Особого внимания для определения перечня умений, развитие и совершенствование которых должно осуществляться на уроках русского языка в старшей школе как умений, обеспечивающих развитие коммуникативной компетенции учащихся, заслуживает работа, проведённая членами федеральной предметной комиссии разработчиков КИМ ЕГЭ по русскому языку. Среди умений, на проверку сформированности которых направлены задания экзамена по русскому языку, выделены следующие:

- использовать основные виды чтения (ознакомительно-изучающее, ознакомительно-реферативное и др.) в зависимости от коммуникативной задачи;
- извлекать необходимую информацию из различных источников: учебно-научных текстов, справочной литературы, средств массовой информации;
- владеть основными приёмами информационной переработки письменного текста;
- создавать письменные высказывания различных типов и жанров в социально-культурной, учебно-научной (на материале изучаемых учебных дисциплин), деловой сферах общения; редактировать собственный текст;

- применять в практике речевого общения основные орфоэпические, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка; использовать в собственной речевой практике синонимические ресурсы русского языка [27, с. 74 - 75].

Для успешной работы с текстом учащиеся должны владеть как аналитическими, так и продуктивными умениями.

Таковыми аналитическими умениями являются умения:

- определять основную мысль текста, предвосхищать её возможное развитие;
- определять стиль и тип текста;
- определять в тексте фрагменты определённого типа речи и осмысливать их роль;
- различать главную и второстепенную информацию текста;
- выделять информацию иллюстрирующую, аргументирующую;
- находить в тексте языковые средства, характерные для данного стиля;
- определять способы и средства связи предложений в тексте, их роль;
- определять смысловые отношения между предложениями текста [27, с. 114].

Необходимые продуктивные умения:

- актуализировать смысл первичного текста в данной коммуникативной ситуации;
- формулировать и выражать основную мысль в соответствии с целью и структурой высказывания;
- воспроизводить основную мысль (часть, композицию) текста;
- продумывать расположение смысловых блоков, составлять план;
- соблюдать стилевое единство текста;
- подбирать и использовать различные средства языка в соответствии с целью и жанром текста;
- включать фрагменты в структуру текста, используя необходимые средства связи;

- трансформировать описательный фрагмент во фрагмент аргументации и наоборот;
 - корректировать структуру высказывания в связи с учётом речевой ситуации (свёртывание монолога, пояснение, комментарий и т.д.);
 - передавать содержание текста в виде конспекта, выписок, доклада;
 - обобщать содержание текста в виде выводов, заключения (резюме)
- [27, с. 114 – 115].

По утверждению О.Н. Левушкиной [38], в современном среднем образовании методология обучения текстовой деятельности в методике русского языка включает три основных направления:

- 1) анализ и характеристика языка;
- 2) анализ текста;
- 3) характеристика текста.

Рассмотрим указанные направления подробнее.

Итак, анализ языка – широко употребляемый метод обучения языку. «Анализ языка состоит в выделении по определенным признакам явлений языка (грамматических форм, групп слов или орфограмм) и в характеристике их с определенной точки зрения (грамматической и стилистической)» [58, с. 73]. Анализ языка реализуется в таких более конкретных методах, как наблюдения над языком, грамматический разбор и анализ художественных произведений со стороны словаря, стиля и изобразительных средств [58, с. 73].

Характеристика языка позволяет формировать у школьников важнейшие умения: «умение познать» и «умение выразить себя» [6, с. 211]. Направленность характеристики как способа деятельности на формирование умения учащегося выразить свое отношение к языку (в данном случае – к тексту), встроить эту оценку в собственную систему ценностей, делает характеристику целостным видом текстовой деятельности, направленным на формирование всего комплекса филологических компетенций учащихся, и чрезвычайно востребованным, поскольку способствует не отстраненному

восприятию языкового явления, но «дает возможность формировать отношение учащихся к родному языку, осознавать материальные и духовные ценности носителей языка» [26, с. 23]. Как отмечает Т.М. Пахнова, «отношение к языку, взгляд на родной язык – это отражение духовно-нравственных качеств личности» [54, с. 16].

Еще одна сторона, которая отличает характеристику от анализа, – опора на творческие способности учащихся. Именно характеристика языкового явления как способ деятельности, с её ценностным и оценочным отношением к объекту, с неотъемлемой эмоциональной составляющей и опорой не только на знания ребенка о языке, но и на его эмоциональный опыт, на образное и логическое мышление, соответствует потребности ребенка реализовать обе эти формы мыслительной деятельности в собственном высказывании [38, с. 73].

На основе всего сказанного можно дать следующее определение метода характеристики языка: характеристика языка – метод обучения школьников русскому языку, предполагающий анализ языкового явления и синтез полученных в ходе анализа сведений, знаний, представлений, формирующий представление о языке как динамической системе, выражающий ценностный, оценочный и эмоциональный взгляд на него, предполагающий креативность деятельности учащихся в процессе составления характеристики языка [38, с. 73].

Что касается анализа текста, то он является один из ведущих методов обучения русскому языку.

Методисты убедительно доказали, что «анализ текста как готового продукта связной речи позволяет увидеть динамику речевой деятельности от замысла до конкретных речевых реализаций», что в процессе анализа текста мы «расчлняем его известные компоненты и учим на примере готовых реализаций правилам построения связного высказывания» [30, с. 73], что анализ текст «обеспечивает многоаспектное изучение языка в единстве всех

его уровней и функций и формирование у учащихся потребности в совершенствовании своей речи» [62, с. 36].

Л.А. Ходякова, доказывая, что анализ текста является эффективным методом, называет ряд приёмов, характеризующих его: «определение вида анализа текста, постановка задач его исследования, формулирование вопросов в процессе анализа, подготовка схемы конкретного вида анализа, составление заданий по выявлению языковых единиц разного уровня и образно-выразительных средств, по определению структуры, композиции, способов связи текста, его темы, основной мысли, авторской позиции, типа и стиля речи, использование словаря» [62, с. 33], и доказывает, что данные приёмы «помогают учителю организовать процесс анализа текста и сформировать у школьников соответствующие умения: определять тему, основную мысль, авторскую позицию, тип, стиль текста, способы связи, структурные элементы текста; выявлять языковые единицы разного уровня (фонетический, лексический, морфологический, синтаксический, культуроведческий), образно-выразительные средства (тропы, фигуры, метафоры и т.п.)» [62, с. 33].

В настоящее время в школьной практике общепринятыми и наиболее распространёнными процессами обучения русскому языку являются такие виды анализа текста, как лингвистический (языковой), лингвостилистический, филологический и комплексный [38, с. 75].

Лингвистический (языковой) анализ (разбор) текста рассматривается как анализ языковых средств, использованных автором в данном тексте для достижения определенной цели, как «объяснение мотивов отбора речевых средств писателем, их «расположения», способов употребления в исходном тексте» [44, с. 213].

Данный вид анализа исторически формировался на основе грамматического разбора, применённого к тексту.

В методике под грамматическим разбором понимается «такой вид занятий..., при выполнении которых ученики по указанию учителя выделяют

в данном тексте определенные грамматические явления (целые предложения или их части, члены предложения, отдельные морфемы и т.д.), относят их по определенным признакам к тому или иному разряду и дают им более или менее подробную (в зависимости от целей упражнения) грамматическую характеристику» [58, с. 75].

Грамматический разбор позволяет охарактеризовать языковую единицу по всем основным свойственным для неё параметрам и используется, «чтобы повторить уже усвоенные детьми грамматические сведения и привести их в полную систему сообразно с выбираемым отрывком» [60, с. 253].

Таким образом, при изучении грамматики «систематическая, последовательная работа над связным текстом... помогает изжить элементы формализма в обучении языку, обеспечивает более глубокое усвоение синтаксиса и пунктуации, формирует логическое мышление учащихся...» [48, с. 14].

В узком смысле предметом данного вида анализа текста являются «определенные группы лексических, морфологических, синтаксических средств:

- а) в чем-либо затрудняющих учащихся;
- б) иллюстрирующих изучаемый по основной программе материал;
- в) несущих «значительную нагрузку» в передаче идейно-художественного содержания текста» [44, с. 213].

Предмет лингвистического анализа текста в широком смысле – это уже не только «языковая составляющая текста», но и текст в целом как самостоятельная единица, а значит, лингвистическое проявление категории образности и реализованная в словесном образе художественного произведения эстетическая функция языка [37, с. 11].

В современном языкознании принято различать три вида лингвистического анализа: лингвистическое комментирование, полный поуровневый и частичный лингвистический анализ, лингвопоэтический разбор текста [20, с. 199].

Любой из указанных видов анализа начинается с замедленного чтения художественного произведения «под лингвистическим микроскопом» (Н.М. Шанский) [38, с. 78].

Лингвистическое комментирование позволяет выявить в тексте трудные для понимания фрагменты и комментировать их. Данный вид анализа текста называют поверхностным. Поуровневый лингвистический анализ «преследует своей целью объяснение отдельных особенностей текста, связанных с содержанием» [20, с. 200]. посредством частичного или полного анализа языкового уровня или уровней произведения (фонетического, морфологического, лексического, синтаксического) [20, с. 200]. Полный поуровневый анализ, в отличие от частичного, позволяет изучить «все языковые уровни текста в их единстве, взаимодействии и соотнесенности с содержательной, тематической, образной и идейной (эстетической) наполненностью произведения» [20, с. 199]. Лингвопоэтический разбор текста представляет собой «анализ стихотворного произведения с точки зрения набора, отбора и специфики структурирования в нем языковых единиц, а также с точки зрения поэтики. Это анализ поэтической формы, дающий ключ к мотивированной интерпретации смысла» [20, с. 201].

Осознание необходимости анализировать прежде всего художественный текст, а значит, включать в предмет анализа изобразительно-выразительные средства, которые были использованы в тексте, и стилевые особенности текстов привело к трансформации понятия лингвистический в лингвостилистический анализ текста, под которым понимается «подробный и тщательный анализ роли языковых средств разных уровней в организации и выражении идейно-тематического содержания произведения» [20, с. 195].

Лингвостилистический анализ опирается на основополагающие принципы функциональной стилистики: принцип единства содержания и формы; принцип координации отдельного и общего [21, с. 224] и реализуется

путем использования определенных конкретно-практических методов или приемов:

1) общенаучных (метод моделирования, описательный метод (с приемами наблюдения, сопоставления, обобщения, эксперимента, классификации, интерпретации, реконструкции), метод непосредственного наблюдения,);

2) общефилологических (которые включают приемы интерпретации и сравнительного анализа языкового материала);

3) общелингвистических (статистический анализ, структурный и структурно-семантический анализ, комплексный анализ, метод полевого структурирования, метод построения лингвистических парадигм);

4) частнолингвистических, в том числе собственно стилистических методов (дистрибутивный анализ, дискурсный анализ, семемный анализ, компонентный анализ, прагматический анализ, контекстуальный / контекстологический анализ, метод ступенчатой идентификации объекта исследования, структурно-смысловой анализ материала и др.) [21, с. 225].

Филологическим анализ текста представляет собой вид работы с художественным текстом, который совмещает задачи лингвистического и литературоведческого анализа, когда в процессе обучения художественный текст рассматривается как поле пересечения и применения базовых знаний филологического образования. Данный способ учебной текстовой деятельности основан на богатейшей традиции, которая сформировалась в методике преподавания русского языка, так как о необходимости обращения к художественным текстам при обучении русскому языку как родному писали ученые XIX и XX вв., уделяя серьезное внимание анализу художественного текста (И.И. Срезневский, Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Л.И. Поливанов, А.Д. Алферов, Н.Ф. Бунаков, В.Я. Стоюнин, К.Б. Бархин, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Н.М. Шанский, Л.Ю. Максимов и др.) [38, с. 81].

Для того чтобы более органично встроить работу с текстом в процесс обучения русскому языку, в методике был разработан комплексный анализ текста. Данный вид работы с текстом, по словам В.В. Бабайцевой, позволяет решить «несоединимые задачи преподавания русского языка в школе: практические и научные (показать, что разнообразные языковые средства, которые ученики постоянно употребляют при общении, образуют сложную, но гармоническую систему, что «жизнь языка» подчиняется строгим системным закономерностям, изучая которые ученые выводят правила, в том числе и те, которые есть в школьном учебнике; ученики должны понять особенности строения языка и его функционирования в речи)» [4, с. 57].

Комплексный анализ текста принято определять как «характеристику его по тем параметрам, признакам, комплекс, единство которых и представляет собою текст» [49, с. 20], предполагая таким образом и эмоциональное воздействие текста на учащегося при прочтении, и возникшую при этом потребность ответить автору, высказать свою точку зрения.

Основная логика анализа – «от содержания текста – к языковым средствам, которыми это содержание выражено» [4, с. 57].

В.В. Бабайцева отмечает, что комплексный анализ текста способствует не только развитию интеллектуальной сферы личности учащегося, но и эмоциональной, поскольку при работе с текстом это неизбежно пробуждает у учащегося «стремление овладеть всеми богатствами родного языка» [4, с. 57].

Е.И. Никитина подчеркивает исследовательский и творческий характер данного вида текстовой деятельности и настаивает на том, что «жесткие рамки и «железный порядок» здесь совершенно неуместны, а каждый классический художественный текст неповторим, своеобразен» [49, с. 23].

В соответствии с функциями текста в современном образовательном процессе востребованным становится такой метод обучения, который всё менее соответствует анализу как таковому, как типу мыслительной операции.

Необходим такой путь обучения, который комплексно формирует различные виды компетенции обучающихся, развивает ценностный взгляд на текст, влияет на мировоззренческие основы личности. Необходима текстовая деятельность динамичная, эмоциональная, оценочная, которая позволит научить учащихся выражать свое отношение к авторскому тексту. В качестве такого вида учебной текстовой деятельности может быть осмыслена характеристика текста [38, с. 87].

Понятие характеристика в целом традиционно для методики русского языка: обычно характеристика не отделялась от анализа и воспринималась как элемент аналитической деятельности. Так, А.В. Текучев дает определение анализу языка как методу через характеристику: «Анализ языка состоит в выделении по определенным признакам явлений языка (грамматических форм, групп слов или орфограмм) и в характеристике их с определенной точки зрения (грамматической, стилистической)» [58, с. 73]. Называя тип упражнений по анализу готового материала, авторы пособия «Методика развития речи на уроках русского языка» в качестве его разновидностей называют «выделение (опознавание) и характеристику (разбор) нужных элементов» [44, с. 17]. Употребляются практически как синонимы термины «сопоставительный анализ» текстов [44, с. 212] и их «сравнительная характеристика» [44, с. 280], что свидетельствует об отсутствии дифференциации между анализом (разбором) и характеристикой. В то же время существует разновидность описания – характеристика предмета: «характеристика – описание существенных черт, особенностей...» [52, с. 87].

Описанные тенденции отражены частично и в материалах ЕГЭ. Авторы экзаменационных материалов, требуя от выпускников сформулировать и прокомментировать одну из проблем, поставленных автором текста, сформулировать позицию автора, написать, согласны или не согласны вы с его точкой зрения, объяснить почему, аргументировать свой ответ, опираясь на знания, читательский или жизненный опыт, по сути требуют от

школьников создать на основе авторского текста собственное ценностное, оценочное, высказывание, характеризующее их отношение к тексту, то есть его характеристику. Неосознанность подходов к характеристике текста как самостоятельному виду деятельности, отсутствие методической системы в обучении характеристике текста сказывается и в построении остальных частей аттестационных материалов, которые, по идее, должны подготовить создание собственного ученического оценочного высказывания на основе авторского текста, но не делают этого [38, с. 88 - 89].

Характеристика текста позволяет формировать у учащихся важнейшие умения: «умение познать» и «умение выразить себя». Авторский текст и его характеристика в ученическом исполнении становятся как бы репликами диалога автора и читателя. Необходимость дать тексту характеристику формирует активную позицию читателя, ответная реплика в форме характеристики способствует более глубокому пониманию текста, так как «понимание созревает лишь в ответе. Понимание и ответ диалектически слиты и взаимообуславливают друг друга, одно без другого невозможно [38, с. 91]. Кроме того, введение в учебный процесс такого способа деятельности, как характеристика текста, дает возможность посмотреть на язык в развитии, позволяет сделать более динамичным процесс изучения школьного курса русского языка, построение которого по сию пору отличается статичностью.

Характеристика текста подразумевает оценочный, эмоциональный и ценностный взгляд на него и представляет собой обучающий метод, который предполагает комплексный анализ текста и синтез полученных в его ходе знаний, сведений и представлений и их оценку. Этот метод отличается эмоциональностью и динамичностью [38, с. 91].

Подводя итоги данного параграфа, можно отметить, что работа над текстом на уроках русского языка предполагает опору на сформированные умения и навыки в восприятии текстов. Можно выделить несколько фаз процесса восприятия и понимания текста: 1) начальный уровень – понимание основного предмета высказывания; 2) уровень понимания смыслового

содержания (понимание хода мысли, ее развертывания и аргументации); 3) высший уровень – понимание не только того, о чем говорится и что говорится, но, как и зачем говорится, т.е. цели высказывания. Представляется, что более эффективным и отвечающим задачам подготовки к ЕГЭ является подход, предполагающий анализ и восприятие, понимание различной информации текста и создание в ходе его интерпретации, смыслового анализа, нового текста с опорой на основные коммуникативные умения. При осуществлении информационной переработки текста учащийся должен уметь манипулировать знаками текста и устанавливать их сочетания, несущие новую информацию, ему необходимо действовать во всём текстовом массиве, фиксируя область, на которую распространяется то или иное отношение. Это может быть локальная смысловая структура словосочетания или предложения, более протяжённая структура отдельной подтемы текста, и, наконец, общая макроструктура всего текста. Такой подход опирается на овладение разными способами организации интеллектуальной деятельности и представления её результатов в различных формах с использованием актуальных языковых средств.

2. Исследование возможностей работы с текстом как метода подготовки к сдаче ЕГЭ по русскому языку

2.1. Анализ УМК по русскому языку с целью определения их возможностей по подготовке к сдаче ЕГЭ на основе методики работы с текстом

В данной части исследования представлены результаты анализа существующих УМК по русскому языку для 11 класса на предмет работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ.

Всего проанализированы четыре УМК:

1) Бунеев, Р.Н. Русский язык и литература. Русский язык. 11 кл. [Текст]: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Базовый и углублённый уровни / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2016. – 288 с.: ил.;

2) Власенков, А.И. Русский язык и литература. Русский язык. 10 – 11 классы [Текст]. Учебник для общеобразовательных организаций: базовый уровень / А.И. Власенков, Л.М. Рыбченкова. – М.: Просвещение, 2016. – 287 с.;

3) Гольцова, Н.Г. Русский язык и литература. Русский язык для 10 – 11 классов общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1 [Текст] / Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин, М.А. Мищерина. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. – 288 с. и Гольцова, Н.Г. Русский язык и литература. Русский язык для 10 – 11 классов общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 2 [Текст]/ Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин, М.А. Мищерина. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2016. – 304 с.;

4) Греков, В.Ф. Русский язык. 10 – 11 классы [Текст]: учебник для общеобразовательных учреждений / В.Ф. Греков, С.Е. Крючков, Л.А. Чешко. – М.: Просвещение, 2016. – 368 с.

Итак, в УМК, авторами которого являются Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева и О.В. Чиндилова представлены следующие упражнения по работе с текстом:

- 1) редактирование текста;
- 2) упражнения на сопоставление текстов с целью определения, какой из них первичен, а какой является результатом редактирования;
- 3) задания на выявление и исправление текстовых и стилистических ошибок;
- 4) задания на определение принадлежности текста к тому или иному стилю и типу речи;
- 5) упражнения на выявление композиционных, речевых, стилистических особенностей разных текстов;
- 6) задания на стилистический анализ текста;
- 7) задания на выявление причин коммуникативных неудач в письменной речи и их устранение.

Это практически все задания и упражнения по работе с текстом. При этом стоит отметить, что в основном внимание уделяется работе с чужими текстами (анализ, переработка, исправление и т.д.), в то время как созданию собственных текстов внимания уделяется недостаточно.

В УМК А.И. Власенкова и Л.М. Рыбченковой особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции, для чего изучаются следующие темы:

- 1) специфика монолога, диалога, полилога;
- 2) строение текста и виды его преобразования;
- 3) аннотация, тезисы, план текста;
- 4) реферат, выписки, конспект;
- 5) речеведческий анализ научно-популярного и художественного текста;
- 6) функциональные стили речи и их характеристика;
- 7) язык художественной литературы.

Как и в первом УМК в учебнике А.И. Власенкова и Л.М. Рыбченковой, по нашему мнению, внимания изучению специфики текста уделяется недостаточно.

Основным отличием УМК Н.Г. Гольцовой, И.В. Шамшина, М.А. Мищерина является то, что в нем предусмотрены специальные разделы по подготовке к ЕГЭ, однако, как ни странно, они вообще не распространяются на тот раздел УМК, где осуществляется непосредственная работа с текстом. Здесь задания для подготовки к ЕГЭ почему-то не используются.

В рамках работы с текстом изучаются следующие темы:

- 1) научный стиль;
- 2) официально-деловой стиль;
- 3) публицистический стиль;
- 4) разговорный стиль;
- 5) язык художественной литературы;
- б) типы речи.

В данном УМК довольно большой раздел посвящен истории русского языкознания, в котором учащиеся могут познакомиться с теориями языкознания таких выдающихся лингвистов прошлого, как М.В. Ломоносов, А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, А.А. Шахматов, В.В. Виноградов и других. Наличие такого раздела стоит приветствовать, однако, к сожалению, он не имеет никакого отношения к подготовке к ЕГЭ, и логичнее было бы изучать его в более младших классах.

Еще меньше внимания работе с текстом уделено в УМК В.Ф. Грекова, С.Е. Крючкова, Л.А. Чешко, где непосредственное отношение к тексту, имеют только две темы:

- 1) стили и типы речи;
- 2) понятие о норме литературного языка и типы норм.

Естественно, что этого явно недостаточно для подготовки к ЕГЭ.

Таким образом, подводя итоги данной части исследования, можно сделать следующий вывод: анализ четырех УМК по русскому языку для 11

класса показал, что работе с текстом в 11 классе внимания в них уделяется недостаточно. Конечно, существуют специальные сборники заданий и упражнений по работе с текстами, тренировочных заданий по написанию сочинений для ЕГЭ и т.д., но, представляется, что более правильным было бы включение таких заданий и упражнений в сами УМК для 11 класса, и в любом случае, работа с текстом на этом, заключительном, этапе средней школы должна быть усилена, для чего нами разработана специальная программа по работе с текстом для подготовки к ЕГЭ по русскому языку, которая представлена в следующей части исследования.

2.2. Программа по подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по русскому языку, основанная на методике работы с текстом

Пояснительная записка

В настоящее время русский язык как учебная дисциплина в старших классах по праву считается одной из важнейших, поскольку является основой для развития мышления, творческих и интеллектуальных способностей учащихся, основой самореализации их личности, развития способности к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и саму организацию учебной деятельности.

Русский язык неразрывно связан со всеми без исключения школьными предметами. Он оказывает непосредственное влияние на качество их усвоения, а в дальнейшем и на качество овладения профессиональными навыками.

Русский язык является одним из двух учебных предметов, являющихся обязательными для сдачи в рамках ЕГЭ.

В рамках подготовки к сдаче ЕГЭ должны быть решены следующие основные задачи, связанные с работой с текстом:

- углубление знаний о сфере использования и основных чертах научного стиля речи (подготовленности, логической последовательности изложения, однозначности, точности);

- развитие умений выделять главную и второстепенную информацию;

- осуществлять информационную переработку текста;

- обучение учащихся методам и приемам анализа прозаического и поэтического текста;

- выявление специфики использования языковых средств в текстах разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности;

- развитие языкового вкуса, потребности в совершенствовании коммуникативных умений в области родного языка.

Особо отметим, что ныне действующий ФГОС СОО основан на системно-деятельностном подходе к обучению, который предполагает воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, задачам построения демократического гражданского общества на основе диалога культур. Системно-деятельностный подход берет свое начало из теоретических положений трудов Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Разработанная дидактическая система не отрицает традиционную дидактику, а продолжает и развивает ее в направлении реализации современных образовательных целей.

Понятие системно-деятельностного подхода указывает на то, что результат может быть достигнут только в том случае, если есть обратная связь. Сформированность качественных образовательных результатов возможна лишь при системном включении обучающихся в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Данный подход реализуется с помощью технологии деятельностного метода – метод обучения, при котором ребенок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности.

Основные принципы системно-деятельностного подхода:

- принцип субъектности,
- принцип учёта ведущих видов деятельности и законов их смены,
- принцип учета сензитивных периодов развития,
- принцип сотрансформации, принцип определения зоны ближайшего развития,
- принцип амплификации (обогащения, усиления, углубления развития),
- принцип обязательной результативности каждого вида деятельности,
- принцип обязательной рефлексивности всякой деятельности и др.

Таким образом, системно-деятельностный подход предполагает:

- развитие и воспитание качеств личности, которые отвечают требованиям информационного общества;
- переход к стратегии социального конструирования и проектирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования;
- ориентацию на результаты обучения (развитие личности обучающегося на основе УУД);
- признание решающей роли содержания образования, а также способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса;
- учет возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся, значения и роли видов деятельности и форм общения для определения целей образования и путей их достижения;
- обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;
- разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов;

- гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися знаний, умений, компетенций, видов, способов деятельности.

Именно с учетом требований системно-деятельностного подхода и разработана программа по работе с текстом для подготовки к сдаче ЕГЭ по русскому языку.

Отметим, что ныне действующий ФГОС СОО в качестве основного результата учебной деятельности предполагает формирования универсальных учебных действий учащихся.

Разработанная программа способствует формированию следующих универсальных учебных действий:

1) личностных:

- ценностная ориентация учащихся;
- формирование интереса к русскому языку.

2) регулятивных:

- планирование собственной деятельности – создание алгоритма действий, направленных на достижение конечного результата;

- прогнозирование собственной деятельности - предвидение результата своей учебной деятельности и временных характеристик его достижения;

- контроль собственной деятельности – предполагает умение сопоставлять спланированный результат с полученным в итоге деятельности с целью выявления отклонений;

- формирование самостоятельности при проведении анализа поэтического и прозаического произведения;

- формирование творческой активности при проведении анализа поэтического и прозаического произведения;

3) коммуникативных:

- формирование умения формулировать собственную точку зрения и аргументировать её;

- формирование и совершенствование таких видов речевой деятельности, как слушание, говорение и чтение;

4) познавательных:

- развитие творческого восприятия текста;
- определение наиболее рациональных способов решения учебной задачи в зависимости от имеющихся возможностей;
- рефлексия (включает в себя контроль и оценку процесса и результатов деятельности, а также коррекцию дальнейших планов);
- адекватное восприятие и оценка полученной информации

Содержание программы

Содержание программы включает особые виды заданий по работе с текстом, специально разработанные для подготовки к сдаче ЕГЭ по русскому языку. Содержание программы включает четыре основных раздела:

- 1) Проблемно-поисковые задания по работе с текстом;
- 2) Задания на комплексный анализ текста;
- 3) Задания по работе с сочинениями;
- 4) Проектные задания.

Раздел I. Проблемно-поисковые задания по работе с текстом.

1. Задания аналитического характера по готовому тексту:

- определить сформулированную автором основную мысль высказывания;
- определить часть, где содержится пример-доказательство, где дается описание чего-либо;
- определить (найти) в тексте лишнее; определить (найти) часть, которую нужно было бы расширить;
- обнаружить неудачно введенные в текст цитаты;
- озаглавить отрывок словами из текста; проследить зависимость употребления таких-то языковых средств от замысла (задачи) высказывания и т.д.

2. Задания аналитико-синтетического характера по готовому тексту. Данные задания требуют анализа готового текста и создания на его базе элементов текста (но не текста в целом):

- сформулировать основную мысль автора;
- составить композиционную схему текста;
- подобрать эпиграф;
- озаглавить текст и т.д.;

3. Задания на переработку готового текста в плане его совершенствования:

- устранить какие-то недочеты в речевом оформлении или содержании высказывания;
- ввести в текст цитаты, которые подтверждали бы определенные суждения;

Раздел II. Задания на комплексный анализ текста.

1. Задания на определение жанра и жанровой формы литературного произведения.

2. Задания на анализ композиции произведения.

3. Задания на определение основной темы произведения.

4. Задания на определение основной идеи и проблемы произведения.

5. Задания на анализ образного строя текста.

6. Задания на анализ структуры повествования.

7. Задания на анализ особенностей художественного времени и пространства произведения.

8. Задания на анализ способов выражения авторской позиции в тексте.

9. Задания на анализ поэтического текста:

- идейно-тематический анализ;
- анализ структуры и композиции стихотворения;
- анализ изобразительно-выразительных средства и ритмики стихотворения.

Раздел III. Задания по работе с сочинениями.

В данном разделе используются следующие виды заданий:

1. Задания, которые требуют создания нового текста на основе имеющегося:

- изложить сжато (или подробно) весь текст или какую-то его часть;
- подготовить на основе данного текста устное сообщение на определенную тему;
- записать услышанный рассказ, дополнить текст собственными рассуждениями по существу обсуждаемого в нем вопроса и т.д.;

2. Задания, которые требуют создания своего (в полном смысле этого слова) высказывания (текста):

- составить тезисы выступления; описать проведенный опыт в научном стиле;
- подготовить доклад на такую-то тему;
- написать заметку;
- написать отзыв о сочинении товарища и т.д.

Раздел IV. Проектные задания.

В основу данного раздела программы положен метод проектов.

Для реализации проекта учащимся предложен следующий алгоритм выполнения проектных заданий:

1. Планирование работы над проектом (этап обмена имеющимися знаниями по теме, интересами):

- высказывание пожеланий и возможных путей разрешения спорных вопросов;
- обсуждение возникших идей;
- перечисление интересующих учащихся тем проектов;
- формулирование темы проекта для класса или группы учащихся.

2. Аналитический этап (этап исследовательской работы учащихся и самостоятельного получения новых знаний):

- уточнение намеченной цели и задач;

- поиск и сбор информации с помощью специальной литературы, средств массовой информации, сети Интернет, использование собственных знаний и опыта учащихся;

- обмен информацией с другими лицами (учащимися, учителями, родителями, консультантами и т.д.);

- интерпретация данных;

- сравнение полученных данных и отбор наиболее значимых.

3. Этап обобщения (этап структурирования полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков):

- систематизация полученных данных;

- построение общей логической схемы выводов для подтверждения итогов (в виде рефератов, конференций, видеофильмов, мультимедийной презентации и т.д.).

4. Презентация полученных результатов (этап анализа исследовательской деятельности школьников):

- осмысление полученных данных и способов достижения результата;

- обсуждение и организация презентации результатов работы над проектом (на уровне школы, округа, города и т.д.).

В качестве проектных тем по русской литературе предложены следующие:

1. Проблема отражения истории в поэмах А.С. Пушкина («Полтава», «Медный всадник», «Борис Годунов»).

2. Тема чести и человеческого достоинства в прозе А.С. Пушкина («Дубровский», «Капитанская дочка»).

3. Проблема свободы воли в произведениях М.Ю. Лермонтова (лирика, поэмы, драмы).

4. Тема «маленького человека» в русской литературе (Н.В. Гоголь «Шинель», Ф.М. Достоевский «Бедные люди», А.С. Пушкин «Станционный смотритель», А.П. Чехов («Смерть чиновника»)).

5. Народные обычаи, традиции и верования в произведениях Н.В. Гоголя («Миргород», «Вечера на хуторе близ Диканьки»).

6. Изображение русской природы в произведениях И.С. Тургенева («Записки охотника», «Стихотворения в прозе»).

7. Проблема социальной несправедливости в произведениях Н.А. Некрасова («Размышления у парадного подъезда», «Кому на Руси жить хорошо»).

8. Образ русской женщины в поэзии Н.А. Некрасова («Русские женщины», «Кому на Руси жить хорошо», «Саша»).

9. Проблематика пьесы А.Н. Островского «Гроза».

10. Проблема морального выбора героев в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».

11. Становление личности ребенка в повести Л.Н. Толстого «Детство».

12. Изображение русской природы в лирике И.А. Бунина.

13. Героическое и трагическое в произведениях М.А. Шолохова («Судьба человека»).

14. Непоколебимая вера в чудо и сила всепобеждающей, возвышенной мечты в повести А. Грина «Алые паруса».

15. Проблематика рассказов А.П. Чехова.

В качестве проектных тем по зарубежной литературе были предложены следующие:

1. Проблема взаимоотношения мира детей и мира взрослых в творчестве Ч. Диккенса («Жизнь и приключения Оливера Твиста», «Домби и сын»).

2. Проблема ответственности за сделанный выбор в романе О. де Бальзака «Шагреновая кожа».

3. Идеино-философское своеобразие романа М. де Сервантеса «Дон Кихот».

4. Изображение пороков человека в комедиях В. Шекспира («Много шума из ничего», «Как вам это понравится», «Двенадцатая ночь»).

5. «Переводчик в прозе – раб, переводчик в стихах – соперник»: проблема сохранения авторской позиции при переводе стихотворений (на примере сонетов В. Шекспира) (переводы С. Маршака, Б. Пастернака, В. Брюсова, Н. Гумилева).

6. Изображение социальной несправедливости в романе В. Гюго «Отверженные».

7. Социальная ирония в произведениях Э.Т.А. Гофмана («Золотой горшок», «Крошка Цахес», «Житейские воззрения кота Мурра»).

8. Особенности лирического героя в поэзии Р. Бёрнса.

9. Нравственное невежество как объект сатиры в комедии Мольера «Тартюф, или Обманщик».

10. Смысл названия рассказа О. Генри «Дары волхвов».

11. Особенности социальной сатиры в романе Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль».

12. Изображение природы в японской классической поэзии.

13. Китайская классическая поэзия эпохи Тан: основные идеи и образы (Ли Бо, Ду Фу, Ван Вэй).

14. Своеобразие и эволюция форм и принципов японской классической поэзии.

15. Героический эпос в мировой культуре (на примере карело-финского мифологического эпоса «Калевала»).

Заключительные положения программы

На основании положений представленной программы были разработаны три урока русского языка, в основу которых была положена работа с текстом. Данные уроки представлены в Приложении.

Заключение

Проведенное исследование методики работы с текстом в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, единый государственный экзамен, уже ставший обязательной формой оценивания знаний выпускников средних школ, представляет собой довольно спорное с точки зрения полезности и эффективности в образовательном процессе явление. Но поскольку данная форма оценивания знаний школьников в настоящее время является официально закрепленной юридической нормой в сфере образования, то вопрос подготовки к ЕГЭ становится реально существующей проблемой. ЕГЭ по русскому языку включает в себя на данный момент два вида работы: выполнение заданий разных типов и написание сочинения-рассуждения. Кроме того, экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ предшествует написание в декабре итогового выпускного сочинения.

Во-вторых, в современном процессе обучения русскому языку текст представляет собой полифункциональное явление, а объем и выполняемых им функций напрямую зависит от существующей образовательной парадигмы, целеполагания педагога при работе с текстом, его ориентации на развитие личностных характеристик учащихся и всего комплекса компетенций, которые формируются при обучении русскому языку (культуроведческой, языковедческой, коммуникативной).

Бурное развитие текстоориентированной методики повлекло за собой изменение функций текста в обучении русскому языку. В таком случае текст уже не является инструментом учителя-дидакта, воздействующего на ученика определенным, заданным образом. Учащийся соприкасается с текстом непосредственно как с единицей культуры, языка и речи. Учитель же в процессе обучения должен снабдить учащегося инструментарием, который позволял бы тому воспринимать текст во всей его полноте и целостности.

Можно выделить две группы функций, которые текст выполняет в образовательном процессе. К первой из них относятся следующие: кумулятивная, когнитивная и коммуникативная. Одноименные функции языка стали базовыми для выделения компетенций в предметной области «русский язык». Так, в основу коммуникативной компетенции положена коммуникативная функция языка; с когнитивной языковой функцией соотносится языковедческая компетенция; а с кумулятивной – культуроведческая.

Во вторую группу входят следующие функции: аксиологическая, эстетическая, эмотивная и креативная. Данная группа функций, основанных на одноименных функциях языка, связана с достижением личностных результатов как главным ориентиром со временного образования.

В-третьих, работа над текстом на уроках русского языка предполагает опору на сформированные умения и навыки в восприятии текстов. Можно выделить несколько фаз процесса восприятия и понимания текста: 1) начальный уровень – понимание основного предмета высказывания; 2) уровень понимания смыслового содержания (понимание хода мысли, ее развертывания и аргументации); 3) высший уровень – понимание не только того, о чем говорится и что говорится, но, как и зачем говорится, т.е. цели высказывания. Представляется, что более эффективным и отвечающим задачам подготовки к ЕГЭ является подход, предполагающий анализ и восприятие, понимание различной информации текста и создание в ходе его интерпретации, смыслового анализа, нового текста с опорой на основные коммуникативные умения. При осуществлении информационной переработки текста учащийся должен уметь манипулировать знаками текста и устанавливать их сочетания, несущие новую информацию, ему необходимо действовать во всём текстовом массиве, фиксируя область, на которую распространяется то или иное отношение. Это может быть локальная смысловая структура словосочетания или предложения, более протяжённая структура отдельной подтемы текста, и, наконец, общая макроструктура

всего текста. Такой подход опирается на овладение разными способами организации интеллектуальной деятельности и представления её результатов в различных формах с использованием актуальных языковых средств.

В-четвертых, анализ четырех УМК по русскому языку для 11 класса показал, что работе с текстом в 11 классе внимания в них уделяется недостаточно. Конечно, существуют специальные сборники заданий и упражнений по работе с текстами, тренировочных заданий по написанию сочинений для ЕГЭ и т.д., но, представляется, что более правильным было бы включение таких заданий и упражнений в сами УМК для 11 класса, и в любом случае, работа с текстом на этом, заключительном, этапе средней школы должна быть усилена, для чего нами была разработана специальная программа по работе с текстом для подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

В-пятых, разработанная нами программа по работе с текстом для подготовки к ЕГЭ по русскому языку включает особые виды заданий по работе с текстом, специально разработанные для подготовки к сдаче ЕГЭ по русскому языку. Содержание программы включает четыре основных раздела: 1) проблемно-поисковые задания по работе с текстом; 2) задания на комплексный анализ текста; 3) задания по работе с сочинениями; 4) проектные задания.

В-шестых, на основании положений указанной программы были разработаны три урока русского языка, в основу которых была положена работа с текстом.

Список использованной литературы

1. *Аванесов, В.* Единый государственный экзамен в фокусе научного исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news.babr.ru/?IDE=28933>
2. *Алексеева, О.В.* Текстовое образовательное пространство современного урока русского языка [Текст] / О.В. Алексеева // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 80 - 85.
3. *Алешникова, Е.Л.* Формирование личностной позиции старшеклассников в процессе работы с публицистическим текстом на уроках русского языка [Текст]. Дис. ... канд. педагог. наук / Е.Л. Алешникова. – М., 2015. – 295 с.
4. *Бабайцева, В.В.* Комплексный анализ текста на уроке русского языка: VIII - XI кл.: При изучении синтаксиса по учеб. комплексу для VI - XI кл. [Текст] / В.В. Бабайцева, Л.Д. Беднарская // Русская словесность. – 1997. – № 3. – С. 57 - 61.
5. *Бабайцева, В.В.* Основные компоненты структуры языка [Текст] / В.В. Бабайцева // Русский язык в школе. – 2013. – №1. – С. 20 - 24.
6. *Бахтин, М.М.* К философским основам гуманитарных наук [Текст]/ М.М. Бахтин // Контекст. – 1974. – С. 203 - 212.
7. *Болотнова, Н.С.* Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста [Текст]: методическое пособие/ Н.С. Болотнова. – Томск: UFO-Press, 2002. – 64 с.
8. *Болотнова, Н.С.* Филологический анализ текста [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Н.С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
9. *Болотов, В.А.* Единый государственный экзамен в общероссийской системе оценки качества образования [Текст]/ В.А. Болотов// Оценка образовательных достижений в рамках национальных экзаменов. Материалы и тезисы докладов Международной конференции. 13 - 15 декабря 2004 г. – М.: Издательство «Уникум-Центр», 2005. С. 11 – 12.

10. *Бондаревская, Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11 - 17.
11. *Брудный, А.А.* Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур [Текст] / А.А. Брудный // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – С. 152 – 158.
12. *Буслаев, Ф.И.* О воспитании в начальном обучении русскому языку [Текст]/ Ф.И. Буслаев // Преподавание отечественного языка: учебное пособие для студ. пед. институтов по спец. «Русский язык и литература» / Сост. И.Ф. Протченко и Л.А. Ходякова. – М.: Просвещение, 1992. – С. 378 - 386.
13. *Буслаев, Ф.И.* О преподавании отечественного языка [Текст] / Ф.И. Буслаев // Преподавание отечественного языка: Учебное пособие для студ. пед. институтов по спец. «Русский язык и литература» / Сост. И.Ф. Протченко и Л.А. Ходякова. – М.: Просвещение, 1992. – С. 25 - 372.
14. *Вайсгербер, Й.Л.* Родной язык и формирование духа [Текст] / Й.Л. Вайсгербер; Пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. – М.: Наука, 1993. – 232 с.
15. *Васильевых, И.П.* ЕГЭ 2017. Русский язык. Типовые тестовые задания [Текст] / И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева. - М.: Экзамен, 2017. - 103, [1] с.
16. *Виноградов, Б.* ЕГЭ и проблемы российской школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narodsobor.ru/default.asp?trID=378&artID=6411>
17. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
18. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. –148 с.
19. *Гальперин, И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.

20. *Данилевская, Н.В.* Лингвостилистический анализ художественного текста [Текст] / Н.В. Данилевская // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / Л.М. Алексеева и др.; Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 195 - 204.
21. *Данилевская, Н.В.* Методы лингвостилистического анализа [Текст] / Н.В. Данилевская // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / Л.М. Алексеева и др.; Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 221 - 230.
22. *Дейкина, А.Д.* Обучение и воспитание на уроках русского языка [Текст] / А.Д. Дейкина. – М.: Просвещение, 1990. – 176 с.
23. *Дейкина, А.Д.* Приоритетные направления в методике преподавания русского языка [Текст] / А.Д. Дейкина // *Научные труды Московского педагогического государственного университета. Психолого-педагогические науки. Сборник статей.* – М.: Прометей, МПГУ, 2007. – С. 120 - 129.
24. *Дейкина, А.Д.* Работа над семантикой слова как задача школьного курса русского языка [Текст] / А.Д. Дейкина // *Проблемы современного филологического образования. Межвузовский сборник научных статей. Выпуск 7* / Сост. и ред. А.Д. Дейкина и др. – М., Ярославль: МПГУ - РЕМДЕР, 2007. – С. 12 - 20.
25. *Дейкина, А.Д.* Тенденции в отечественной методике преподавания русского языка / А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко // *Русский язык в школе.* – 2011. – № 6. – С. 3 - 7.
26. *Дейкина, А.Д.* Характеристика русского языка как объекта изучения в школьном курсе [Текст] / А.Д. Дейкина // *Проблемы современного филологического образования. Межвузовский сборник научных статей. Выпуск 6* / Под ред. С.А. Леонова. – М.; Ярославль: МПГУ – Ремдер, 2002. – С. 21 - 27.
27. *Добротина, И.Н.* Информационная переработка текста на уроках русского языка как средство развития коммуникативных умений

- старшекласников [Текст]. Дис. ... канд. педагог. наук / И.Н. Добротина. – М., 2016. – 292 с.
28. *Драбкина, С.В.* ЕГЭ по русскому языку. Сочинение: алгоритм написания, анализ типичных ошибок, примеры образцов работ учащихся [Текст] / С.В. Драбкина, Д.И. Субботин. - М.: Интеллект-Центр, 2016. - 128 с.
29. *Дридзе, Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии [Текст]. Монография / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 232 с.
30. *Еремеева, А.П.* Роль образцового художественного текста в обучении связной речи [Текст] / А.П. Еремеева // Русская словесность. – 1999. – №4. – С. 72 - 76.
31. *Еремеева, А.П.* Формирование речевой деятельности учащихся в процессе изучения русского (родного) языка [Текст]. Автореф. дис. ... д-ра педагог. наук / А.П. Еремеева. – М., 1991. – 44 с.
32. *Ефремова, Н.Ф.* Подготовка к единому государственному экзамену как педагогическая проблема [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hetoday.org/archiv/VOS/3_2009/18_22.pdf
33. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 345 с.
34. *Зимняя, И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
35. *Ипполитова, Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
36. *Кудинова, Т.А.* ЕГЭ. Русский язык. Итоговое выпускное сочинение и сочинение-рассуждение [Текст] / Т.А. Кудинова. - М.: Омега-Л, 2017. - 384 с.
37. *Купина, Н.А.* Смысл художественного текста и аспекты лингво-смыслового анализа [Текст] / Н.А. Купина. – Красноярск: Издательство Красноярского университета, 1983. – 160 с.

38. *Левушкина, О.Н.* Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика [Текст]. Дис. ... д-ра педагог. наук / О.Н. Левушкина. – М., 2014. – 543 с.
39. *Леонтьев, А.А.* Основы психолингвистики [Текст]/ А.А. Леонтьев. - М.: Академия, 2003. – 320 с.
40. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст]/ Гл. ред. В.Н Ярцева - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 685 с.
41. *Лотман, Ю.М.* Семиосфера [Текст] / Ю.М. Лотман. – СПб: «Искусство-СПБ», 2004. – 704 с.
42. *Львов, М.Р.* Роль родного языка в становлении духовного мира личности (Опыт моделирования) [Текст] / М.Р. Львов // Русский язык в школе. – 2001. – № 4. – С. 3 - 8.
43. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
44. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст]: Книга для учителя / Е.А. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
45. *Мещеряков, В.Н.* Типология учебных текстов [Текст] / В.Н. Мещеряков, Е.А. Охомуш. – Днепропетровск, 1980. – 59 с.
46. *Миронов, С.М.* Единый государственный экзамен: проблемы и перспективы. Интернет-конференция Председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации Миронова Сергея Михайловича [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/action/conference/10210/>
47. *Михайлова, Е.В.* ЕГЭ-2017. Русский язык. Алгоритм написания сочинения [Текст] / Е.В. Михайлова. - М.: Эксмо, 2016. - 176 с.
48. *Никитина, Е.И.* Связный текст на уроках русского языка [Текст] / Е.И. Никитина. – М: Просвещение, 1966. – 328 с.

49. *Николаева, Т.М.* Загадка и пословица: социальные функции и грамматика / Т.М. Николаева // Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Загадка как текст. 1. – М.: Индрик, 1994. – С. 157 - 158.
50. *Николаева, Т.М.* Текст [Текст] / Т.М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева - М.: Советская энциклопедия, 1990. - С. 507.
51. *Новиков, Л.А.* Художественный текст и его анализ [Текст]/ Л.А. Новиков. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 304 с.
52. *Одинцов, В.В.* Стилистика текста [Текст] / В.В. Одинцов. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
53. *Орлова, Е.С.* Реляционные элементы научного текста как объект обучения [Текст]. Автореф. дис. ... канд. педагог. наук / Е.С. Орлова. - М., 1990. – 21 с.
54. *Пахнова, Т.М.* Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре [Текст] / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2003. – № 4. – С. 8 - 23.
55. *Пищальникова, В.А.* Текст и дискурс: к вопросу о содержании лингвистических понятий [Текст] / В.А. Пищальникова // Русский язык в школе. – 2008. - № 8. – С. 60 - 66.
56. *Сидоров, Е.В.* Проблемы речевой системности [Текст] / Е.В. Сидоров. – М.: Наука, 1987. – 140 с.
57. *Собкин, В.С.* Отношение учителей к Единому Государственному Экзамену (по материалам социологического исследования) [Текст]/ В.С. Собкин // Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXIII. – М.: Институт социологии образования РАО, 2009. - 191 с.
58. *Текучев, А.В.* Методика русского языка в средней школе [Текст]. Учебник для студентов пед. ин-тов / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 413 с.
59. *Терещенко, У.А.* Технология подготовки старшеклассников к единому государственному экзамену как условие развития ключевых компетенций [Текст]. Дис. ... канд. педагог. наук / У.А. Терещенко. – Омск, 2016. – 249 с.

60. *Ушинский, К.Д.* О первоначальном преподавании русского [Текст] / К.Д. Ушинский // Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1974. – С. 251 - 268.
61. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>
62. *Ходякова, Л.А.* Анализ текста как эффективный метод развития творческих способностей студентов-филологов [Текст] / Л.А. Ходякова // Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: Материалы Международной научно-практической конференции (17 - 18 марта 2011) / Сост. и науч. ред. А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, Л.А. Ходяковой, О.Н. Левушкиной. – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР. – 2011. – С. 32 - 37.
63. *Черепанов, М.С.* Проблемы теории публицистики [Текст] / М.С. Черепанов. – М.: Мысль, 1973. – 267 с.
64. *Штерн, А.С.* Лингвистические факторы в восприятии речи [Текст]/ А.С. Штерн // Слух и речь в норме и патологии: Сборник научных статей / Ленинградский восстановительный центр ВОГ. – Л., 1980. – Вып.3. – С. 10 - 16.
65. *Якобсон, Р.О.* Взгляд на развитие семиотики [Текст]/ Р.О. Якобсон // Якобсон, Р.О. Язык и бессознательное / Пер. с англ., фр. К. Голубович и др.; Сост., вступ. слово К. Голубович, К. Чухрукидзе; Ред. пер. Ф. Успенский. – М.: Гнозис, 1996. – С. 139 - 161.

**Уроки русского языка, разработанные на основе методики работы с
текстом для подготовки к сдаче ЕГЭ**

Урок формирования умений комплексного анализа текста

Тема	Анализ прозаического и поэтического текста
Тип урока	Комбинированный (урок сообщения новых знаний, урок повторения пройденного, урок формирования знаний, умений и навыков)
Цель	Изучение специфики анализа прозаического и поэтического текста
Планируемый результат	<p>Предметные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - изучение особенностей анализа прозаического произведения; - изучение особенностей анализа поэтического произведения. <p>Универсальные учебные действия:</p> <p>1) личностные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ценностная ориентация учащихся; - формирование интереса к русскому языку. <p>2) регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - планирование собственной деятельности – создание алгоритма действий, направленных на достижение конечного результата; - прогнозирование собственной деятельности - предвидение результата своей учебной деятельности и временных характеристик его достижения; - контроль собственной деятельности – предполагает умение сопоставлять спланированный результат с полученным в итоге деятельности с целью выявления

	<p>отклонений;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование самостоятельности при проведении анализа поэтического и прозаического произведения; - формирование творческой активности при проведении анализа поэтического и прозаического произведения; <p>3) коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование умения формулировать собственную точку зрения и аргументировать её; - формирование и совершенствование таких видов речевой деятельности, как слушание, говорение и чтение; <p>4) познавательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие творческого восприятия текста; - определение наиболее рациональных способов решения учебной задачи в зависимости от имеющихся возможностей; - рефлексия (включает в себя контроль и оценку процесса и результатов деятельности, а также коррекцию дальнейших планов); - адекватное восприятие и оценка полученной информации
Межпредметные связи	Литература
Организация пространства	Фронтальная и групповая работа

Ход урока

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
I.	Приветствует	Приветствуют учителя,

Организационный момент	учащихся, проверяет готовность учащихся к уроку	готовятся к уроку
II. Слово учителя	Учитель: Сегодня мы осуществим анализ двух текстов: прозаического и поэтического. Для анализа прозаического текста выбран рассказ «Льгов» из цикла «Записки охотника» И.С. Тургенева, а для анализа поэтического – стихотворение Ф.И. Тютчева «О чём ты воешь, ветер ночной?..».	Дети выслушивают слово учителя.
III. Анализ рассказа И.С. Тургенева «Льгов»	Анализ рассказа «Льгов» производится по схеме, предложенной Н.А. Николиной и включающей следующие элементы: 1) определение жанра и жанровой формы литературного произведения; 2) анализ композиции произведения; 3) анализ образного	Дети анализируют рассказ «Льгов» по предложенной схеме. 1. Определение жанра и жанровой формы литературного произведения «Льгов» следует отнести к жанру рассказа, поскольку он обладает следующими основными его признаками: - это небольшое по объёму прозаическое литературное произведение;

	<p>строю текста;</p> <p>4) анализ структуры повествования;</p> <p>5) анализ особенностей художественного времени и пространства;</p> <p>б) анализ способов выражения авторской позиции в тексте.</p>	<p>- данное произведение имеет реалистическую окраску;</p> <p>- данное произведение содержит развернутое и законченное повествование о каком-либо отдельном событии, случае, житейском эпизоде и т. п.</p> <p>Что же касается жанровой формы рассказа «Льгов», то его следует рассматривать как автобиографическое воспоминание, поскольку, во-первых, повествование в рассказе ведется от первого лица, признаками которого являются особая субъективность, основанная на актуализации тождества системы оценок автора и повествователя, установка на достоверность, четкая фиксация пространственно-временной позиции рассказчика (повествователя); во-вторых, повествователь обращается к своим воспоминаниям, в тексте при этом наблюдается своеобразная</p>
--	--	--

		<p>«игра»: с одной стороны, подчеркивается импульсивный, непоследовательный, часто подсознательный характер процесса воспоминаний, который основан на потоке ассоциаций, а с другой стороны, происходит строгий отбор ассоциаций, образов и событий, изображенных в тексте.</p> <p>2. Анализ композиции произведения</p> <p>Основной композиции служит сюжет рассказа, в котором можно выделить следующие элементы:</p> <p>1) Экспозиция – начинается со следующих слов: –</p> <p><i>Поедемте-ка в Льгов, – сказал мне однажды уже известный читателям Ермолай, – мы там уток настреляем вдоволь. И заканчивается описанием окрестностей села Льгов: Льгов – большое степное село с весьма древней каменной одноглавой</i></p>
--	--	--

		<p><i>церковью и двумя мельницами на болотистой речке Росоте.</i></p> <p>2) Завязка сюжета начинается со следующего отрывка: <i>Мы пошли было с Ермолаем вдоль пруда... И заканчивается появлением Сучка: Приход Ермолая, Владимира и человека со странным прозвищем Сучок прервал мои размышления.</i></p> <p>3) Развитие сюжета представляет почти что сплошной диалог персонажей рассказа, основными участниками которого являются повествователь и Сучок.</p> <p>4) Основным кульминационным моментом является окончание рассказа Сучка о своем крепостном существовании, в котором он выражает удовлетворение своим положением: – <i>Какое, батюшка, жалованье!.. Харчи выдаются – и то слава тебе, Господи! много доволен. Продли Бог века</i></p>
--	--	--

		<p><i>нашей госпоже!</i></p> <p>5) Развязка сюжета наступает в момент окончания рассказа Сучка о своей жизни и содержит его характеристику со стороны охотника Владимира: – <i>Глупый человек-с, – промолвил он, когда тот ушел...</i> Однако этим фрагментом развязка не оканчивается – это только ее начало. Фактически окончательно развязка наступает в момент, когда Сучок совершенно равнодушно отнесся к возможной участи Ермолая: – <i>Ну, так утонет, – равнодушно заметил Сучок...</i> Фактически развязка представляет собой тезис (характеристику Владимиром Сучка) и его подтверждение (поведение самого Сучка). Основной темой рассказа является изображение нравов крепостных. Основной проблемой рассказа – отношение крепостных к своим хозяевам</p>
--	--	---

		<p>и таким же, как и они сами, – другим крепостным.</p> <p>Основной идеей рассказа является вывод о том, что крепостное право уродует психику людей, лишает их основных человеческих качеств – достоинства личности, понимания ценности человеческой жизни, собственного мировоззрения.</p> <p>3. Анализ образного строя текста</p> <p>Основными образами в рассказе являются его персонажи: повествователь, Ермолай, охотник Владимир и Сучок.</p> <p>Основной интерес здесь представляют Владимир и Сучок, поскольку их образы противопоставляются в рассказе, что отчасти обусловлено их социальным положением. Если Владимир – вольноотпущенник, то Сучок – крепостной. Даже само наименование этих персонажей</p>
--	--	--

		<p>противопоставляет их друг другу: у одного есть нормальное имя, у другого – только прозвище; Владимир сожалеет о возможной гибели Ермолая, Сучку же – все равно. Однако обоим персонажам дается отнюдь не лестная характеристика: Владимир представлен как манерный, хвастливый, не очень смелый человек, Сучок же являет собой типичный пример почти рабской психологии, обнаруживая при этом совершенно равнодушное отношение к жизни другого человека, если это конечно не барин. Ермолаю, в отличие от двух других персонажей, повествователем дается совсем другая характеристика: это предприимчивый, довольно умный и смелый человек, обладающий, несмотря ни на что (он тоже крепостной), чувством собственного достоинства.</p>
--	--	--

		<p>4. Анализ структуры повествования</p> <p>Структура повествования рассказа «Льгов» во многом мотивируется типом повествования, а именно, - повествованием от первого лица, для которого характерны высокая степень индивидуальности, субъективности изложения и одновременно ограниченность изображаемого точкой зрения повествователя, его опытом и кругозором.</p> <p>По признаку субъективности / объективности, связанному с отражением в структуре повествования «голосов» и точек зрения персонажей, рассказ «Льгов» следует отнести к субъективизированное повествованию, т.е. повествованию, включающему «голоса» персонажей, содержащему более или менее развернутый субъектно-</p>
--	--	--

		<p>речевой план других героев). Точками зрения, организующими повествование, являются точки зрения самого повествователя (характеристика Владимира, характеристика Сучка, характеристика ситуации), точка зрения Владимира (его характеристика Сучка, его отношение к Ермолаю), точка зрения Сучка (по отношению к своему крепостному положению, по отношению к судьбе Ермолая, его страх по поводу возможного гнева барина из-за худой лодки). Точка зрения Ермолая выражена менее, чем точка зрения других персонажей. Субъективный план повествователя выражается в описании им ситуации, в которой происходят события, а также в характеристиках других персонажей. Планы других трех персонажей контактируют с</p>
--	--	---

		<p>планом повествователя и выражаются либо в их речи, либо в их поведении.</p> <p>Диалогическая речь занимает в рассказе довольно значительное место. Речевая характеристика персонажей во многом служит для их изображения и создает эффект объективности.</p> <p>Очень часто в рассказе диалог напоминает интервью (особенно это касается разговора между повествователем и Сучком).</p> <p>5. Анализ особенностей художественного времени и пространства</p> <p>Хронотоп рассказа представляет собой сочетание конкретного времени и пространства.</p> <p>Время в рассказе имеет четко определенные границы (действие происходит в рамках одного дня), кроме того, оно характеризуется линейностью и непрерывностью. Действие в произведении происходят в</p>
--	--	--

		<p>прошлом, что выражается в видовременных формах глаголов: чаще всего встречаются глаголы совершенного вида и прошедшего времени. Что же касается пространственной организации произведения, то в нем взаимосвязаны пространство повествователя и пространство персонажей. Их взаимодействие делает художественное пространство рассказа объемным, многомерным и лишенным однородности, но в то же время доминирующим в плане создания целостности текста и его внутреннего единства остается пространство повествователя.</p> <p>Среди основных языковых средств выражения пространственных отношений в рассказе и указания на те или иные пространственные характеристики служат: а)</p>
--	--	---

		<p>топонимы (<i>Льгов</i>) и др.; б) предложно-падежные формы с локальным значением (<i>пошло ко дну, бегать по полям, перелетывали и носились над водою</i> и т.п.), синтаксические конструкции со значением местонахождения (например: <i>Льгов – большое степное село с весьма древней каменной одноглавой церковью и двумя мельницами на болотистой речке Росоте. Эта речка верст за пять от Льгова превращается в широкий пруд, по краям и кое-где посередине заросший густым тростником, по-орловскому – майером</i>), глаголы движения (<i>плыли, дошли, выбежала, пошли</i> и т.п.).</p> <p>б. Анализ способов выражения авторской позиции в тексте</p> <p>Авторское отношение к изображаемому</p> <p>сравнительно редко находит отражение в прямых оценках</p>
--	--	---

		<p>(характеристики Владимира и Сучка), но проявляется на разных уровнях системы текста (речь персонажей, их поведение).</p> <p>С доминантой текста обычно связано заглавие художественного произведения, которое занимает сильную позицию и часто является отражением собственно авторской интерпретации. В данном случае название рассказа представляет собой топоним, который практически выражает любое место на территории России, где могли бы произойти изображенные события. Возможно, что таким способом автор пытался показать обыденность происходящего.</p> <p>В данном тексте выделяются ключевые для выражения его смысла и соответственно для понимания знаки, которые играют особенно важную роль в установлении</p>
--	--	---

		<p>внутритекстовых семантических связей и организации читательского восприятия. Так, например, в характеристике Владимира ключевыми являются следующие слова:</p> <p><i>почитывал, кое-какие книжонки</i>, что позволяет определить отношение автора к данному персонажу как довольно уничижительное. В характеристике Сучка автором использовано словосочетание «бедный старик», что позволяет утверждать, что отношение автора к нему не совсем негативное.</p> <p>Имена собственные в их взаимодействии образуют ономастическое пространство текста, анализ которого позволяет выявить связи и отношения, существующие между разными персонажами произведения в их динамике, раскрыть особенности его</p>
--	--	--

		<p>художественного мира. В рассказе представлены следующие имена и прозвища: Ермолай, Владимир, Сучок, Иегудиил. Именно такие имена персонажей несут на себе смысловую нагрузку. Недаром два первых персонажа названы нормальными человеческими именами (этим людям дается, в общем-то, положительная характеристика), в то время как другие двое носят либо странное прозвище, либо еще более нелепое для крепостного кучера имя архангела, характеризуя тем самым их не как живых людей, наделенных духом и волей, а скорее - как имущество, принадлежащее своим хозяевам</p>
<p>IV. Анализ поэтического текста – стихотворения «О чём ты воешь, ветр ночной?..»</p>	<p>Для анализа данного стихотворения применяется следующая схема: 1) идейно-тематический анализ;</p>	<p>1. Идейно-тематический анализ стихотворения. Данное стихотворение принадлежит жанру философской лирики. В нём Ф.И. Тютчев предельно</p>

	<p>2) анализ структуры и композиции стихотворения;</p> <p>3) анализ изобразительно-выразительных средства и ритмики стихотворения.</p>	<p>откровенно выразил собственное отношение к бездне и хаосу. Здесь явно ощутимо противоборство в душе поэта иррационального и разумного начал. Разум испуган и не хочет не только иметь никакого дела с хаосом, но и даже слышать о нем: <i>«О, страшных песен сих не пой»</i>. Однако уже в следующих строках в качестве основной выступает иррациональная часть сознания: <i>«Про древний хаос, про родимый!/ Как жадно мир души ночной / Внимает повести любимой!»</i>. И далее: <i>«Из смертной рвется он груди, / Он с беспредельным жаждет слиться!..»</i>. А в двух последних строках слышится уже вопль отчаяния разума: <i>«О, бурь заснувших не буди - / Под ними хаос шевелится!..»</i>. Мир души человека исконно таинственен и трагичен, в нем кроется и стихия разрушения. Стремясь</p>
--	--	--

		<p>приобщиться к гармонии и стройному величию вселенной, человек невольно испытывает и притяжение хаоса, что наглядно отражено в этом стихотворении.</p> <p>В отличие от разума, душа с радостью внемлет голосу хаоса, который будит в ней воспоминания о том времени, когда она не была ограничена оковами земного бытия, о том времени, когда она была сильной и свободной. В отличие от разума, душе не хочется размеренного, спокойного и точно рассчитанного существования. Ей хочется не покоя, а бури.</p> <p>2. Структура и композиция стихотворения «О чём ты воешь, ветер ночной?..».</p> <p>Стихотворение «О чём ты воешь, ветер ночной?..» состоит из двух строф, каждая из которых представляет собой восьмистишие, фактически состоящее из двух</p>
--	--	---

		<p>четверостиший.</p> <p>В первых четырех стихах первой строфы содержатся три основных вопроса, которые и являются основной темой стихотворения. Два первых вопроса состоят из одного стиха, третий – из двух.</p> <p>Во второй части первой строфы содержится обобщенный ответ на все три вопроса:</p> <p><i>Понятным сердцу языком Твердишь о непонятной муке - И роешь и взрываешь в нем Порой неистовые звуки!..</i></p> <p>Вся вторая строфа стихотворения представляет собой обращение к ветру, в котором поэт выражает свое неоднозначное отношение к песням ветра: с одной стороны он просит не петь песни о хаосе, а с другой – хаос для Тютчева – «родимый». Именно это слово является, по сути, композиционным центром</p>
--	--	---

		<p>стихотворения. И если первая строфа четко может быть разбита на два четырёхстишия, то вторая членится на четыре двустишия, каждое из которых отчасти самостоятельно, но, в то же время, находится во взаимосвязи с предыдущим и последующим.</p> <p>Обе строфы стихотворения, кажущиеся относительно самостоятельными, на самом деле не могут быть адекватно восприняты в отрыве друг от друга. Возникает ощущение, что стихотворение построено по принципу актуального членения предложения: первая строфа – тема, вторая – рема. Первая строфа представляет собой исходную, изначально данную составляющую (тему), а вторая – новое сообщение (рему).</p> <p>3. Изобразительно-выразительные средства и ритмика стихотворения «О</p>
--	--	---

		<p>чём ты воешь, ветер ночной?..»</p> <p>В данном стихотворении отмечено присутствие следующих изобразительно-выразительных средств:</p> <p>1) метафор (в данном стихотворении они являются олицетворениями): <i>воешь, голос, песен, повести, твердишь, роешь, взрываешь, не пой, заснувших;</i></p> <p>2) метонимий: <i>из смертной груди, души ночной;</i></p> <p>3) эпитетов: <i>ветр ночной, сетуешь безумно, о непонятной муке, неистовые звуки, древний хаос, хаос родимый, жаждет слиться.</i></p> <p>Кроме того, в стихотворении отмечено наличие старославянизмов: <i>ветр, сих, внимает, жаждет.</i></p> <p>В первых двух стихах отмечено единоначалие: <i>о чём.</i></p> <p>Обращает внимание наличие в первой строфе большого количества глаголов,</p>
--	--	---

		<p>оканчивающихся на шипящие звуки: <i>воешь, сетуешь, твердишь, роешь, взрываешь.</i></p> <p>Стихотворение написано четырехстопным ямбом.</p> <p>Рифмовка в обеих строфах перекрестная: АБАБВГВГ.</p>
V. Подведение итогов урока	Предлагает детям подвести итоги урока	Дети участвуют в подведении итогов урока
IV. Домашнее задание	Задает домашнее задание	Записывают домашнее задание

**Урок, основанный на методе проблемно-поисковых заданий при работе с
текстом**

Тема	Метод проблемно-поисковых заданий при работе с текстом
Тип урока	Комбинированный (урок сообщения новых знаний, урок повторения пройденного, урок формирования знаний, умений и навыков)
Цель	Обучение использованию методы проблемно-поисковых заданий для работы с текстом
Планируемый результат	<p>Предметные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - изучение особенностей метода проблемно-поисковых заданий; - использование метода проблемно-поисковых заданий. <p>Универсальные учебные действия:</p> <p>1) личностные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ценностная ориентация учащихся; - формирование интереса к русскому языку. <p>2) регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - планирование собственной деятельности – создание алгоритма действий, направленных на достижение конечного результата; - прогнозирование собственной деятельности - предвидение результата своей учебной деятельности и временных характеристик его достижения; - контроль собственной деятельности – предполагает умение сопоставлять спланированный результат с полученным в итоге деятельности с целью выявления отклонений; - формирование самостоятельности при работе с

	<p>текстом;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование творческой активности при работе с текстом; <p>3) коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование умения формулировать собственную точку зрения и аргументировать её; - формирование и совершенствование таких видов речевой деятельности, как слушание, говорение и чтение; <p>4) познавательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие творческого восприятия текста; - определение наиболее рациональных способов решения учебной задачи в зависимости от имеющихся возможностей; - рефлексия (включает в себя контроль и оценку процесса и результатов деятельности, а также коррекцию дальнейших планов); - адекватное восприятие и оценка полученной информации
Межпредметные связи	Литература
Организация пространства	Фронтальная и групповая работа

Ход урока

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся

I. Организационный момент	Приветствует учащихся, проверяет готовность учащихся к уроку	Приветствуют учителя, готовятся к уроку
II. Слово учителя	<p>Учитель: Сегодня мы будем работать с текстом посредством использования проблемно-поисковых заданий.</p> <p>Проблемно-поисковые задания, которые используются при работе с текстом, можно условно разделить на пять групп:</p> <ul style="list-style-type: none"> - задания аналитического характера по готовому тексту. Например, определить сформулированную автором основную мысль высказывания; часть, где содержится пример-доказательство, где дается описание чего-либо; определить (найти) в тексте лишнее; определить (найти) часть, которую нужно было бы расширить; обнаружить неудачно введенные в текст цитаты; озаглавить отрывок словами из текста; 	Дети выслушивают слово учителя.

	<p>проследить зависимость употребления таких-то языковых средств от замысла (задачи) высказывания и т.д.;</p> <p>- задания аналитико-синтетического характера по готовому тексту. Данные задания требуют анализа готового текста и создания на его базе элементов текста (но не текста в целом). Например, сформулировать основную мысль автора; составить композиционную схему текста; подобрать эпиграф; озаглавить текст и т.д.;</p> <p>- задания на переработку готового текста в плане его совершенствования. Например, устранить какие-то недочеты в речевом оформлении или содержании высказывания; ввести в текст цитаты, которые подтверждали бы определенные суждения;</p> <p>- задания, которые требуют создания нового текста на</p>	
--	--	--

	<p>основе имеющегося.</p> <p>Например, изложить сжато (или подробно) суть текст или какую-то его часть;</p> <p>подготовить на основе данного текста устное сообщение на определенную тему;</p> <p>записать услышанный рассказ, дополнить текст собственными рассуждениями по существу обсуждаемого в нем вопроса и т.д.;</p> <p>- задания, которые требуют создания своего (в полном смысле этого слова) высказывания (текста).</p> <p>Например, составить тезисы выступления; описать проведенный опыт в научном стиле; подготовить доклад на такую-то тему; написать заметку; написать отзыв о сочинении товарища и т.д.</p>	
<p>III. Задание</p> <p>«Максимально лаконичное выражение основной</p>	<p>Учащимся предлагается следующее задание:</p> <p>передать содержание литературного</p>	<p>Дети выполняют задание учителя.</p>

мысли текста»	<p>произведения в одном предложении, например, так:</p> <ul style="list-style-type: none"> - рассказ о том, как, узнав о неожиданном приезде проверяющего, люди разных чинов пытаются выгородиться и скрыть свои проступки, но остаются наказанными. (Н.В. Гоголь, «Ревизор»); - рассказ о том, как предприимчивый человек хотел разбогатеть, скупая мёртвые души у помещиков. (Н.В. Гоголь, «Мёртвые души»); - человек, приехавший к знакомым с намерением жениться, поссорился со всеми из-за расхождения во взглядах на политику и образование (А.С. Грибоедов, «Горе от ума»). 	
IV. Задание «Краткое выражение тезиса и его обоснование»	<p>Учащимся предлагается при выдвижении того или иного тезиса показать, что он является важным и обосновать свою позицию. Например, при выдвижении</p>	<p>Дети выполняют задание учителя.</p>

	<p>такого тезиса как «Необходимость выяснения значений незнакомых слов» следует указать, что незнание или непонимание семантики лексических единиц приводит к неправильному пониманию или искажению смысла высказывания, поэтому целью обучения русскому языку в школе должно являться формирование у учащихся навыков выяснения значений неизвестных слов (например, навыков работы с толковым словарем).</p>	
<p>V. Задание «Формулировка научной проблемы в виде задачи-вопроса, противоречия или суждения»</p>	<p>Учащимся предлагается выдвинуть какую-либо проблему из того или иного раздела языка. Затем необходимо сформулировать ее в форме вопроса. Например: 1) «В чем основное отличие историзмов от архаизмов?» (задача-вопрос). 2) «Различия во взглядах лингвистов на такую</p>	<p>Учащиеся выполняют задание учителя.</p>

	<p>стилистическую фигуру, как парцелляция».</p> <p>Формулировка противоречия: «Некоторые учены считают, что начало известного стихотворения А.А. Блока «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» является парцелляцией, а другие – отрицают это» (противоречие).</p> <p>3) «Если синонимы часто служат для замены слов с целью избегания повторов в тексте, то можно ли согласиться с тем, что их использование может изменить его смысл» (суждение).</p>	
<p>VI. Задание «Выявление структуры и содержание проблемы, подлежащей изучению»</p>	<p>Учащимся предлагается выдвинуть какую-либо проблему из того или иного раздела языка. Затем им необходимо выявить ее структуру и содержание. Например, выдвигается такая проблема, как «Зависимость принадлежности слова к той или иной части речи от</p>	<p>Дети выполняют задание учителя.</p>

	<p>контекста».</p> <p>Структура данной проблемы:</p> <p>1) Слова каких частей речи могут совпадать по форме?</p> <p>2) Как определить принадлежность к той или иной части речи совпадающих по форме слов?</p> <p>3) Какова роль контекста в определении принадлежности слова к той или иной части речи?</p>	
<p>VII. Задание «Конструирование проблемных ситуаций»</p>	<p>Учитель создает для учащихся определенную проблемную ситуацию. Например, одушевленными или неодушевленными являются слова «бокр» и «бокрёнок» из известного выражения Л.В. Щербы «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка». Учащимся необходимо обосновать свою позицию.</p>	<p>Учащиеся выполняют задание учителя</p>
<p>VIII. Проблемная задача на основе научной дискуссии</p>	<p>Учитель предлагает учащимся провести научную дискуссию</p>	<p>Учащиеся делятся на две команды, которые будут противостоять</p>

		<p>друг другу во время дискуссии. Учитель выдвигает следующий тезис: «Реформа русского языка 1918 года привела к его обеднению». Одна из команд поддерживает этот тезис, другая – пытается его опровергнуть.</p>
<p>IX. Задание «Гипотеза как элемент эвристических методов и гипотетическое проектирование решения проблемной задачи»</p>	<p>Перед учащимися ставится определенная проблема из курса русского языка. Их задача – выдвинуть гипотезу для ее решения. Например, поставлена следующая проблема «Этимология топонима «Москва». Гипотеза: «Предполагается, что топоним «Москва» имеет балтийскую этимологию». Перед учащимися ставится учебная проблемно-поисковая задача, для решения которой необходимо выдвинуть гипотезу. Например, «Только ли</p>	<p>Дети выполняют задания учителя.</p>

	<p>имена прилагательные могут обозначать цвет?».</p> <p>Гипотеза: «Предполагается, что цвет могут обозначать не только имена прилагательные, но и другие части речи».</p>	
<p>Х. Задание</p> <p>«Эвристический этап решения проблемной задачи»</p>	<p>Учащимся предлагается решить такую проблемно-поисковую задачу, которая еще не имеет решения.</p> <p>Например, «Выделите в русском языке новую часть речи. Обоснуйте свое решение».</p>	<p>Дети выполняют задание учителя</p>
<p>ХІ. Задача на доказательство, проектирование решения и объяснение</p>	<p>Учащимся предлагается решить проблемно-поисковую задачу на доказательство. Например, «Инверсия в языке чаще всего употребляется со стилистическими целями».</p> <p>Учащимся дается проблемно-поисковая задача. Например: «Выявить особенности употребления просторечной лексики в текстах публицистического стиля». Учащимся необходимо разработать</p>	<p>Дети выполняют задания учителя.</p>

	<p>алгоритм решения данной задачи.</p> <p>Учащимся предлагается проблемно-поисковая задача, при решении которой необходимо сделать вывод и объяснить свою позицию. Например, «Почему выражение «Другая альтернатива» является плеоназмом?».</p>	
<p>ХII. Текстовая задача</p>	<p>Учащимся предлагается решить проблемно-поисковую задачу, основанную на использовании текста.</p> <p>Учащимся предлагается художественный текст.</p> <p>После ознакомления с ним, школьники должны ответить на следующие вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) О чём идет речь в тексте? 2) Какова главная мысль текста? 3) Какие средства использует автор для создания большей выразительности текста? 	<p>Дети выполняют задание учителя.</p>

<p>ХІІІ. Задача на основе суперпозиции</p>	<p>Учащимся предлагается проблемно-поисковую задачу, решение которой строится на решении двух более частных задач. Например, учащимся предлагается сравнить два параграфа учебника с изложением теории и выяснить, какой тип изложения в них присутствует – индуктивный или дедуктивный. Для этого учащимся сначала нужно выяснить особенности дедуктивного и индуктивного способа подачи информации (первая задача), затем проанализировать текст параграфа (2 задача), отнести текст к тому или иному типу изложения (3 задача).</p>	<p>Дети выполняют задание учителя.</p>
<p>ХІV. Создание текста, построенного по технологии проблемного обучения</p>	<p>1) Учащимся предлагается самостоятельно создать текст, основанный на технологии проблемного обучения. Т.е. он должен</p>	<p>Дети выполняют задания учителя.</p>

	<p>содержать изложение определенной проблемы, гипотезу ее решения, обсуждение возможностей решения данной проблемы и соответствующие выводы. Тема текста может быть любой – от научной до социально-политической.</p> <p>2) Учащимся предлагается изменить данный им текст таким образом, чтобы он приобрел проблемный характер. С этой целью можно использовать любой текст, даже художественный.</p>	
XV. Подведение итогов урока	Предлагает детям подвести итоги урока	Дети участвуют в подведении итогов урока
XVI. Домашнее задание	Задаёт домашнее задание	Записывают домашнее задание

Урок изучения особенностей функциональных стилей речи, развития умений выделять главную и второстепенную информацию в тексте и работы с проектами

Тема	Функциональные стили речи
Тип урока	Комбинированный (урок сообщения новых знаний, урок повторения пройденного, урок формирования знаний, умений и навыков)
Цель	Ознакомление с функциональными стилями речи
Планируемый результат	<p>Предметные умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> - углубление знаний о сфере использования и основных чертах научного стиля речи (подготовленности, логической последовательности изложения, однозначности, точности); - развитие умений выделять главную и второстепенную информацию, осуществлять информационную переработку текста. <p>Универсальные учебные действия:</p> <p>1) личностные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ценностная ориентация учащихся; - формирование интереса к русскому языку. <p>2) регулятивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - планирование собственной деятельности – создание алгоритма действий, направленных на достижение конечного результата; - прогнозирование собственной деятельности– предвидение результата своей учебной деятельности и временных характеристик его достижения; - контроль собственной деятельности – предполагает умение сопоставлять спланированный результат с

	<p>полученным в итоге деятельности с целью выявления отклонений;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование самостоятельности при изучении функциональных стилей речи; - формирование творческой активности при изучении функциональных стилей речи; <p>3) коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование умения формулировать собственную точку зрения и аргументировать её; - формирование и совершенствование таких видов речевой деятельности, как слушание, говорение и чтение; <p>4) познавательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - развитие творческого восприятия текста; - определение наиболее рациональных способов решения учебной задачи в зависимости от имеющихся возможностей; - рефлексия (включает в себя контроль и оценку процесса и результатов деятельности, а также коррекцию дальнейших планов); - адекватное восприятие и оценка полученной информации
Межпредметные связи	История, география
Организация пространства	Фронтальная и групповая работа

Ход урока

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
I. Организационный	Приветствует учащихся,	Приветствуют учителя,

момент	проверяет готовность учащихся к уроку	готовятся к уроку
II. Беседа об особенностях научного стиля речи	<p>В ходе беседы, призванной актуализировать знания учащихся об особенностях научного стиля речи, вспоминаем о сфере использования: наука, техника, производственные отношения. Научное сообщение как основная функция научного стиля. Рассуждение как основной функционально-смысловой тип речи. Использование различных способов доказательства в рассуждении.</p> <p>Об основных чертах научного стиля:</p> <p>официальный характер отношений участников речи, подготовленность речи, преимущественно письменная форма речи в виде монолога, логическая последовательность изложения, однозначность, точность, сжатость при информативной</p>	Выслушивают учителя, участвуют в беседе

	<p>насыщенности содержания, конкретность, бесстрастность, объективность изложения.</p>	
<p>III. Разминка «Строение доказательства»</p>	<p>Учитель: По форме доказательства делятся на прямые и косвенные. Компоненты доказательства: Тезис – суждение, истинность которого надо доказать. Аргументы – суждения, из которых выводится истинность тезиса. Форма доказательства – способ логической связи между тезисом и аргументами. Прямое индуктивное доказательство – выведение истинности тезиса из аргументов, являющихся менее общими суждениями. Тезис – существует только четыре времени года Аргументы: лето – это время года, весна – это время года, зима – это время года, осень – это время года. Прямое дедуктивное</p>	<p>Дети принимают участие в разминке</p>

	<p>доказательство – выведение истинности тезиса из аргументов, являющихся более общими суждениями.</p> <p>Тезис – серебро электропроводно.</p> <p>Существует общее суждение: «Все металлы электропроводны, а серебро – металл. Следовательно, и серебро электропроводно».</p> <p>Косвенное доказательство от «противоречащего» – чтобы доказать истинность тезиса, доказывают ложность противоречащей ему мысли (антитезиса).</p> <p>Врач, убеждая пациента, что тот не болен гриппом, рассуждает так: «Если бы действительно был грипп, имелись бы характерные для него симптомы: головная боль, повышенная температура... Но ничего подобного нет. Значит, нет и гриппа».</p> <p>Косвенное разделительное доказательство – последовательное</p>	
--	---	--

	<p>исключение суждений, кроме одного, которое и является доказываемым тезисом.</p> <p>Сегодняшний день не является летним, не является весенним, не является осенним. Значит, сегодня – зимний день.</p>	
<p>IV. Практическое задание</p>	<p>Задание: Какой тезис и каким образом можно доказать следующими аргументами:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Площадь Евразии больше 5 млн. км² 2) Площадь Северной Америки больше 5 млн. км² 3) Площадь Южной Америки больше 5млн. км² 4) Площадь Африки больше 5млн. км² 5) Площадь Австралии больше 5 млн. км² 6) Площадь Антарктиды больше 5млн. км² 	<p>Рассуждения детей и представление ими доказательств:</p> <p>Площадь любого из материков Земли больше 5 млн. км².</p> <p>Вывод следует с помощью обобщающего аргумента: «Только Евразия, Северная Америка, Южная Америка, Африка, Австралия и Антарктида – материки Земли». Форма доказательства – прямое индуктивное.</p>
<p>V. Практическое задание на определение тезиса</p>	<p>Учитель: Задание: Какой тезис доказывается аргументами:</p>	<p>Дети озвучивают тезис: «Число 17 делится без остатка только на</p>

	<p>1. Все простые числа делятся без остатка только на единицу и самих себя.</p> <p>2. 17 – простое число.</p>	<p>единицу и само себя», доказательство прямое дедуктивное»</p>
<p>VI. Практическое задание на определение аргумента и тезиса</p>	<p>Задание: Дан один аргумент: Русь могла принять иудаизм, ислам, католичество или христианство. Какой тезис и с помощью какого аргумента можно доказать?</p>	<p>Дети: 1) Аргумент: Русь не принимала ни иудаизм, ни ислам, ни католичество. 2) Тезис: Русь приняла христианство</p>
<p>VII. Практическая работа по определению типа рассуждения и тех средств, которые в нем используются</p>	<p>Задание 1. Прочитайте абзацы, представляющие собой рассуждение. Определите, какой тип рассуждения использован в каждом случае: подведение материала под понятие или выведение следствия из понятия.</p> <p>Задание 2. Какие грамматические средства связи использованы в каждом примере? Можно ли считать последнее предложение абзаца выводом ко всему абзацу в 1 примере? Во 2 примере?</p> <p>А) Россия находится в</p>	<p>Учащиеся выполняют задания</p>

	<p>положении полпериферии. Во-первых, она прошла в целом стадию индустриализации, за исключением собственных периферийных районов. Во-вторых, она имеет огромный научно-технический потенциал, значительные мощности военно-промышленного комплекса, в которых разработаны новейшие технологии. Этот потенциал может быть использован. В-третьих, Россия занимает огромную территорию, концентрирующую крупнейший ресурсный потенциал. В-четвертых, в России сформировались отдельные ядра, экономическое развитие которых приблизилось к постиндустриальной стадии. Это Московская, Санкт-Петербургская и ряд других агломераций, в которых формируются технопарки и технополисы. При этом</p>	
--	---	--

	<p>Россия, как и периферийные страны, пока ещё крупный должник финансовых организаций Запада, а её экономика значительно сократилась. Поэтому все её преимущества могут быть реализованы только после выхода из глубокого социально-экономического кризиса.</p> <p>Б) По числу жителей Советский Союз в 1991 г. занимал 3-е место в мире (290 млн. человек) после Китая (1137 млн. человек) и Индии (843 млн. человек). Современная Российская Федерация уступает по числу жителей (142,5 млн. человек) странам: США (318,9 млн. человек), Индонезии (253,6 млн. человек), Бразилии (202,7 млн. человек), Пакистану (196,2 млн. человек), Нигерии (177,2 млн. человек), Бангладеш (166,3 млн. человек). Таким образом, Россия занимает 9-</p>	
--	---	--

	е место в мире по численности населения.	
VIII. Работа с проектами	<p>Учитель объясняет учащимся суть метода проектов и предлагает им реализовать любой проект по понравившейся теме.</p> <p>При этом учащимся предлагается два основных алгоритма работы над проектом, из которых каждый учащийся может выбрать наиболее для себя подходящий.</p> <p>1. Планирование работы над проектом (этап обмена имеющимися знаниями по теме, интересами):</p> <ul style="list-style-type: none"> - высказывание пожеланий и возможных путей разрешения спорных вопросов; - обсуждение возникших идей; - перечисление интересующих учащихся тем проектов; - формулирование темы проекта для класса или группы учащихся. 	<p>Учащиеся выслушивают объяснения учителя.</p> <p>Учащиеся изучают алгоритмы работы над проектом</p>

	<p>2. Аналитический этап (этап исследовательской работы учащихся и самостоятельного получения новых знаний):</p> <ul style="list-style-type: none">- уточнение намеченной цели и задач;- поиск и сбор информации с помощью специальной литературы, средств массовой информации, сети Интернет, использование собственных знаний и опыта учащихся;- обмен информацией с другими лицами (учащимися, учителями, родителями, консультантами и т.д.);- интерпретация данных;- сравнение полученных данных и отбор наиболее значимых. <p>3. Этап обобщения (этап структурирования полученной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков):</p> <ul style="list-style-type: none">- систематизация полученных данных;	
--	---	--

	<p>- построение общей логической схемы выводов для подтверждения итогов (в виде рефератов, конференций, видеофильмов, мультимедийной презентации и т.д.).</p> <p>4. Презентация полученных результатов (этап анализа исследовательской деятельности школьников):</p> <ul style="list-style-type: none">- осмысление полученных данных и способов достижения результата;- обсуждение и организация презентации результатов работы над проектом (на уровне школы, округа, города и т.д.). <p>Для организации проектной деятельности учащимся был предложен следующий алгоритм действий, также разработанный В.А. Лебедевой [28]:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Выбор темы проекта (исследования).2. Ставим цель. (Для чего я это делаю? Какого	
--	---	--

	<p>результата я хочу достичь? Записать ответы).</p> <p>3. Если это исследование, то затем нужно выдвинуть предположение - гипотезу. (Сделай свое предположение о том, какой будет результат и почему? Записать ответы).</p> <p>4. Выбираем метод. (Что нужно сделать, чтобы получить результат? (Записать план своих действий, время выполнения каждого шага).</p> <p>5. Собираем данные (ставим эксперименты, собираем необходимую информацию, материал, оформляем его, сверяем свои действия по времени, которое определили для каждого шага).</p> <p>6. Получаем результаты. (Если что-то не удалось - это тоже результат).</p> <p>7. Анализируем результаты. (Сравниваем полученные с данной гипотезой).</p> <p>8. Делаем выводы. (Планируем дальнейшую</p>	
--	---	--

	<p>деятельность). Даем оценку действиям в группе.</p> <p>9. Защищаем результат в коллективе.</p> <p>10. Получаем общую оценку результатов.</p> <p>В качестве проектных тем по русской литературе были предложены следующие:</p> <p>1. Проблема отражения истории в поэмах А.С. Пушкина («Полтава», «Медный всадник», «Борис Годунов»).</p> <p>2. Тема чести и человеческого достоинства в прозе А.С. Пушкина («Дубровский», «Капитанская дочка»).</p> <p>3. Проблема свободы воли в произведениях М.Ю. Лермонтова (лирика, поэмы, драмы).</p> <p>4. Тема «маленького человека» в русской литературе (Н.В. Гоголь «Шинель», Ф.М. Достоевский «Бедные люди», А.С. Пушкин «Станционный смотритель»,</p>	
--	--	--

	<p>А.П. Чехов («Смерть чиновника»).</p> <p>5. Народные обычаи, традиции и верования в произведениях Н.В. Гоголя («Миргород», «Вечера на хуторе близ Диканьки»).</p> <p>6. Изображение русской природы в произведениях И.С. Тургенева («Записки охотника», «Стихотворения в прозе»).</p> <p>7. Проблема социальной несправедливости в произведениях Н.А. Некрасова («Размышления у парадного подъезда», «Кому на Руси жить хорошо»).</p> <p>8. Образ русской женщины в поэзии Н.А. Некрасова («Русские женщины», «Кому на Руси жить хорошо», «Саша»).</p> <p>9. Проблематика пьесы А.Н. Островского «Гроза».</p> <p>10. Проблема морального выбора героев в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание».</p>	
--	---	--

	<p>11. Становление личности ребенка в повести Л.Н. Толстого «Детство».</p> <p>12. Изображение русской природы в лирике И.А. Бунина.</p> <p>13. Героическое и трагическое в произведениях М.А. Шолохова («Судьба человека»).</p> <p>14. Непоколебимая вера в чудо и сила всепобеждающей, возвышенной мечты в повести А. Грина «Алые паруса».</p> <p>15. Проблематика рассказов А.П. Чехова.</p> <p>В качестве проектных тем по зарубежной литературе были предложены следующие:</p> <p>1. Проблема взаимоотношения мира детей и мира взрослых в творчестве Ч. Диккенса («Жизнь и приключения Оливера Твиста», «Домби и сын»).</p> <p>2. Проблема ответственности за</p>	
--	--	--

	<p>сделанный выбор в романе О. де Бальзака «Шагреновая кожа».</p> <p>3. Идеино-философское своеобразие романа М. де Сервантеса «Дон Кихот».</p> <p>4. Изображение пороков человека в комедиях В. Шекспира («Много шума из ничего», «Как вам это понравится», «Двенадцатая ночь»).</p> <p>5. «Переводчик в прозе – раб, переводчик в стихах – соперник»: проблема сохранения авторской позиции при переводе стихотворений (на примере сонетов В. Шекспира) (переводы С. Маршака, Б. Пастернака, В. Брюсова, Н. Гумилева).</p> <p>6. Изображение социальной несправедливости в романе В. Гюго «Отверженные».</p> <p>7. Социальная ирония в произведениях Э.Т.А. Гофмана («Золотой горшок», «Крошка Цахес», «Житейские воззрения кота</p>	
--	--	--

	<p>Мурра»).</p> <p>8. Особенности лирического героя в поэзии Р. Бёрнса.</p> <p>9. Нравственное невежество как объект сатиры в комедии Мольера «Тартюф, или Обманщик».</p> <p>10. Смысл названия рассказа О. Генри «Дары волхвов».</p> <p>11. Особенности социальной сатиры в романе Ф. Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль».</p> <p>12. Изображение природы в японской классической поэзии.</p> <p>13. Китайская классическая поэзия эпохи Тан: основные идеи и образы (Ли Бо, Ду Фу. Ван Вэй).</p> <p>14. Своеобразие и эволюция форм и принципов японской классической поэзии.</p> <p>15. Героический эпос в мировой культуре (на примере карело-финского мифологического эпоса «Калевала»)</p>	<p>Учащиеся выбирают темы проектов</p>
<p>IX. Подведение итогов урока</p>	<p>Предлагает детям подвести итоги урока</p>	<p>Дети участвуют в подведении итогов урока</p>

X. Домашнее задание	Задаёт домашнее задание	Записывают домашнее задание
---------------------	-------------------------	-----------------------------