

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ КОМПЛЕКСНОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА

FORMING THE STUDENTS' LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING THE COMPLEX ANALYSIS OF THE TEXT

© 2016 Мадиева З. З., Меджидова М. К., Велиева Э. А., Багирова Д. М.
Дагестанский государственный педагогический университет

© 2016 Madieva Z. Z., Medzhidova M. K., Velieva E. A., Bagirova D. M.
Dagestan State Pedagogical University

Резюме. В данной статье говорится о совершенствовании русской речи учащихся, о формировании у них коммуникативно-речевых умений на уроках русского языка при работе над комплексным анализом текста, который дает возможность рассматривать различные факты языка в единстве. Такая комплексная работа позволяет предупредить речевые, грамматические и фактические ошибки в создании собственного текста.

Abstract. The article refers to the improvement of pupils' Russian speech, forming their communicative-speech skills at the Russian lessons when working on the complex text analysis, which allows considering the various linguistic facts in the unity. This comprehensive work helps to prevent speech, grammatical and factual errors in the creation of the own text.

Rezjume. V dannoj stat'e govoritsja o sovershenstvovanii russkoj rechi uchashhihsja, o formirovanii u nih kommunikativno-rechevyh umenij na uroках russkogo jazyka pri rabote nad kompleksnym analizom teksta, kotoryj daet vozmozhnost' rassmatrivat' razlichnye fakty jazyka v edinstve. Takaja kompleksnaja rabota pozvoljaet predupredit' rechevye, grammaticheskie i fakticheskie oshibki v sozdanii sobstvennogo teksta.

Ключевые слова: текст, языковая и коммуникативная компетенции, знания и умения, собственное высказывание, виды речевой деятельности.

Keywords: text, linguistic and communicative competence, knowledge and skills, own expression, types of speech activity.

Kljuchevye slova: tekst, jazykovaja i kommunikativnaja kompetencii, znanija i umenija, sobstvennoe vyskazyvanie, vidy rechevoj dejatel'nosti.

В условиях изменения социально-культурных приоритетов во всех сферах общественного развития, в том числе и в образовании, возрастают требования к развитию личности. В этой связи в нормативную и практическую составляющую образования вводятся понятия компетенция и компетентность.

Компетентностный подход предполагает овладение знаниями и умениями в комплексе. Уровень коммуникативной компетенции определяет культуру общения. В этой связи ФГОС среди основных задач изучения языка в школе отмечает также повышение уровня коммуникативной компетенции школьников. Повысить уровень коммуникативной компетенции, а, следовательно, и

эффективность общения учащихся с другими людьми можно, развивая структурные компоненты коммуникативной компетенции во взаимосвязи.

В состав коммуникативных действий входят наряду с другими умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка. Отталкиваясь от требований стандарта, учителя должны обеспечить комплекс условий для формирования коммуникативных универсальных действий, для развития коммуникативной компетенции учащегося. В этой связи в школьной практике большое значение придается умению работать с текстом.

В федеральных стандартах большое внимание уделяется формированию навыков работы с текстом, составления собственного высказывания разного стиля и типа речи. Так, при освоении базового уровня курса русского языка у учащихся следует сформировать «умение анализировать текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации»; «способность выявлять в художественных текстах образы, темы и проблемы и выражать своё отношение к ним в развёрнутых аргументированных устных и письменных высказываниях» [5]. Помимо этих требований (при углубленном изучении курса русского языка и литературы) рекомендуется также «сформировать умение лингвистического анализа текстов разной функционально-стилевой и жанровой принадлежности; владение различными приемами редактирования текстов, навыками комплексного филологического анализа художественного текста» [5].

Но в основном работа над текстом проводится учителем русского языка и литературы, который стремится на каждом уроке сформировать у учащихся умение связно, доказательно излагать свои мысли, исходя их целей и ситуации общения. Кроме того, работа над текстом развивает культуроведческую компетенцию, которая предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа и в

конечном итоге формирует языковую картину мира, толерантность и культуру межнационального общения, навыки речевого этикета.

В настоящее время существует несоответствие между возрастающей сложностью мира и умением учащегося общеобразовательной школы ориентироваться в быстро меняющихся условиях жизни. Л. Н. Гладких отмечает, что ситуацию можно исправить, пересмотрев приоритеты школьного образования, перейдя к формированию интеграционных навыков и умений» [3]. Особо важно, чтобы учащиеся осознали системность языка, взаимосвязанность всех языковых единиц, всех видов речевой деятельности, так как без этого невозможно формировать языковую и речевую компетенции и осуществлять коммуникативную деятельность.

Одним из самых важных направлений в развитии речемыслительной деятельности учащихся является формирование умений связно излагать мысли в устном и письменном виде, анализировать и совершенствовать написанное, умение высказывать мнение по обсуждаемому вопросу, убедительно аргументировать. А для этого, как подчеркивает А. А. Леонтьев, лингвист и психолог, ученики должны располагать умением быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, спланировать свою речь, найти адекватные средства выражения мысли [4]. Однако на практике учащиеся затрудняются при создании текстов. Причина, на наш взгляд, в том, что школьный курс грамматики чаще всего ограничивается изучением синтаксиса изолированного предложения, закономерности же контекстной речи, выходящие за пределы отдельных предложений, учащиеся познают стихийно. Поэтому необходимо рассматривать факты языка как компоненты предложения, в котором реализуются их основные признаки и, что не менее важно, возможности передавать различные оттенки смысла, выражать эмоциональную и стилистическую окраску. Такой подход будет способствовать тому, что знания, приобретенные на уроках грамматики, будут оказывать положительное влияние на уровень речевой культуры школьников, а все виды речевой деятельности в процессе

школьного обучения будут формироваться в единстве и во взаимосвязи.

Чтобы определить уровень развития связной речи учащихся, а также типичные ошибки учащихся в построении связных высказываний, в употреблении различных языковых единиц в связной русской речи, нами была проведена экспериментальная работа в сельской школе. Экспериментом были охвачены ученики 5-9 классов.

Нами были проанализированы для сравнения изложение и сочинение по картине, проведенные в 5 классе и сочинения в 9 классе (одно по картине, другое – сочинение-рассуждение). Анализ ошибок показал следующее. В 5 классе при написании изложения учащиеся допустили: 19 % – орфографических, 39 % – пунктуационных, 3 % – фонетических, 39 % – речевых ошибок (табл. 1).

Таблица 1

Вид работы	Класс	Кол-во уч-ся	Всего ошибок	Орфографические	Пунктуационные	Фонетическое	Речевые
Изложение	5	15	183	19 %	39 %	3 %	39 %
Сочинение по картине	5	15	261	32 %	19 %	4 %	45 %
Сочинение по картине	9	12	239	41 %	41 %	–	18 %
Сочинение-рассуждение	9	12	82	32 %	45 %	1 %	22 %

При написании изложения (5 класс) пунктуационных ошибок больше, чем при написании сочинения. Это объясняется тем, что при написании изложения ученики имеют перед собой образец речи и восстанавливают его. А когда пишут сочинение, образца нет, на письме отражается уровень развития речи учащихся. Предложения однотипные, простые, и, как следствие этого, меньше пунктуационных ошибок.

Среди речевых частотны ошибки на согласование, управление, пропуск предлогов или их неверное употребление (из – с), пропуск слов (без которых предложение теряет смысл: *Первыми совершили полет жившие на кипарисе... Заглянул в гости к маслине... потом полетели кипарисы...*). Немало лексических, лексико-словообразовательных ошибок, например, *послушался, ослушался* вместо *прислушался к внутреннему голосу...*; наблюдается тавтология, неоправданное употребление местоимений, нарушающее точность изложения мыслей (*Ее не было в гнезде, и она украла яйцо...*); путают слова-паронимы.

В построении предложений отмечены следующие ошибки:

– отсутствие навыков использования в речи предложений с учетом их смысла,

стилистической окраски и в соответствии с ситуаций, условиями коммуникации;

– неоправданная инверсия: *И вот вылупились птенцы...*;

– необоснованная парцелляция: *Как-то раз куропатка, жившая на маслине. Заглянула соседки...*

Базовая часть (основная) и парцеллят (парцелляты) образуют парцеллированную конструкцию. Но при этом надо учитывать, что нельзя отделять подлежащее от сказуемого. Ведь с точки зрения актуального членения предложения парцелляция представляет собой средство выделения, усиления наиболее важных моментов предложения, т. е. средство создания в высказывании нового (дополнительного) рематического центра. А в конструкции «...куропатка...Заглянула соседки» такого усиления не наблюдается, а наоборот, теряется смысловая целостность предложения;

– одно синтаксическое явление накладывается на другое: *...куропатка, которая жившая на кипарисе...* Здесь придаточное определительное и причастный оборот как бы «наложились» друг на друга;

– используются предложения однотипные по структуре: *Ее не оказалось дома, и она пахителя яйцо. И из яйца вылупились птенцы.*

И настал важный день. И они должны были вылететь из родного дома; Отсутствие навыков использования в устной и письменной речи синонимических синтаксических конструкций приводит к нагромождению одинаковых конструкций и союзов, к выбору неудачного варианта из синтаксических синонимов.

Вообще следует отметить, что в работах как в 5 классе, так и в 9 классе (у некоторых учеников!, не у всех) однообразие синтаксических конструкций (в основном это простые предложения, редко сложносочиненные предложения (ССП) и сложноподчиненные предложения (СПП); бессоюзные и односоставные практически не встречаются). Это, конечно же, снижает качество речи. Следовательно, надо усилить на уроках работу по введению в речь учащихся синонимических синтаксических конструкций.

Как видно из таблицы, пунктуационные ошибки составляют немалый процент ошибок. Это неиспользование пишущим необходимого знака препинания, его употребление там, где он не требуется, а также необоснованная замена одного знака препинания другим. Нельзя не согласиться с М. Т. Блиновым, который считал, что распространенность таких ошибок объясняется чрезвычайной сложностью пунктуационного умения, которое основывается не только на знании синтаксиса и умении достаточно быстро схематизировать структуру записываемого предложения, но и на умении выражать разные смыслы в коммуникативных единицах – предложении и тексте [1. С. 31].

Пунктуационные ошибки можно объяснить незнанием пишущим пунктуационной нормы, опознавательных признаков смысловых отрезков, подлежащих выделению знаками препинания; отсутствием

навыков проведения синтаксического и смыслового разборов предложения; смешением условий выбора знака препинания.

Среди пунктуационных ошибок больше всего ошибок на обособление согласованных определений (22 ошибки), далее по убывающей в СПП (13 ошибок), ССП (10) ошибок, при уточняющих обстоятельствах (8 ошибок), в бессоюзно сложном предложении (БСП)(3 ошибки).

Нами также был проведен комплексный анализ текста по классам (5-9 классы). Наблюдения показывают, что комплексному анализу текста мало уделяется внимания на уроках, хотя подобная работа позволяет подготовить учащихся к сдаче экзаменов, а также позволяет формировать навыки правописания и способствует развитию речи, языкового чутья. Объясняется это следующими причинами:

- некоторые учителя главной функцией урока считают гносеологическую, в то время как сейчас предъявляются большие требования к личностно ориентированному обучению на уроке;

- программный материал очень насыщенный и сложный, поэтому остается мало времени на формирование и развитие русской речи. Особенно это касается учителей, работающих в сельской школе, так как им приходится преодолевать при этом не только внутриязыковую, но и межъязыковую интерференцию.

Анализ ученических работ показал следующее:

1. Учащиеся не умеют определять тип текста, стиль речи, не дифференцируют тему текста и его основную мысль (следствием этого является неумение озаглавить текст), не все умеют разбивать текст на абзацы и правильно составлять план к тексту (табл. 2).

Таблица 2

Результаты анализа заданий 1-7 (указаны положительные ответы в %)

Класс	Задания						
	Определить тип текста	Определить стиль текста	Определить тему текста	Определить основную мысль текста	Дать название тексту	Разбить на абзацы	Составить план
5	82 %	0 %	–	–	91 %	9 %	55 %
6	54 %	7,7 %	46 %	15 %	7,7 %	15 %	46 %
7	71 %	71 %	–	–	100 %	29 %	86 %

8	16,7 %	0 %	66,6 %	33,3 %	–	33,3 %	33,3 %
9	75 %	50 %	50 %	75 %	50 %	66,6 %	91,7 %

Анализ изложений и сочинений показал, что у них не сформированы коммуникативные умения и навыки, навыки нахождения изученных единиц языка в тексте, навыки правильного построения и языкового оформления текстов.

Вопрос о характере и типологии текстовых ошибок учащихся до конца не исследован. Однако, следуя типологии Л. И. Величко, Н. А. Ипполитовой, можно выделить следующие виды этих ошибок, встретившиеся в работах учащихся:

- нарушение стилового единства: наблюдается использование слова, словосочетания, синтаксической конструкции, не свойственной данному стилю;

- ошибки в построении сюжетной линии, неумение устанавливать логическую связь между отдельными фактами;

- неумение аргументировать, доказывать свою точку зрения, подкрепляя примерами из жизни и из текстов (публицистических, художественных). Это объясняется отсутствием на уроках литературы межпредметных связей, что приводит к тому, что нет целостного восприятия того или иного произведения, не осмысливается произведение с эпохой, в нем отраженной;

- неправильное выделение абзацев, неумение определить микротему абзаца;

- ошибки в расчленении текста на законченные предложения;

- неумением пользоваться порядком слов как средством соединения предложений;

- «неумение использовать для соединения предложений текста синонимическую, местоименную, глагольную, наречную, союзную межфразовую связь, а также связь на основе лексического повтора» [2. С. 5].

Но при этом можно отметить и положительные моменты: при озаглаивании текстов ряд учеников использовал пословицы. Это говорит об определенном уровне владения языком.

Анализ умений и навыков по таким разделам языка, как фонетика, морфемика, словообразование, лексика, морфология, синтаксис, пунктуация, по орфографической грамотности учащихся позволил сделать следующие **выводы:**

- отмечаются непрочные знания фонетической системы изучаемого языка (в

частности, не умеют определять функцию мягкого знака в слове, в частности его функцию как показателя той или иной грамматической формы);

- не имеют навыков словообразовательного анализа: не умеют подбирать производящее слово и правильно устанавливать отношения производности;

- не воспринимают морфему как минимальную значимую часть слова, вследствие чего, во-первых, выделяют в качестве морфемы звуковой комплекс, таковым не являющийся (обес-сил-ев-ш-его, о-бес-сил-евш-его, об-моро-ж-ен-н-ы-ми), а во-вторых, наблюдается неверная сочетаемость слов (*прибываясь через торосы* вместо *пробываясь*). Это следствие формального членения слова, без учета отношений производности и сути той или иной морфемы;

- много ошибок на согласование и управление (*ответила мышу...*);

- учащиеся путают словосочетания и грамматическую основу предложения, а также словосочетание и составное именное сказуемое;

- не умеют составлять схемы предложений;

- не умеют соотносить слова с той или иной лексико-грамматической категорией (например, путают прилагательное и числительное: *вторичный* – числ.);

- не сформированы навыки правописания не с различными частями речи в силу того, что некоторые не знают правила, а ряд учеников не умеют различать части речи: путают прилагательное и причастие;

- наблюдаются ошибки в построении сложноподчиненных предложений с последовательным подчинением определительных придаточных предложений (*В тексте говорится о ледоколе «Красин» которое сумел спасти семь человек. Которые могли погибнуть в Арктике*). Избежать подобных ошибок поможет работа по планомерному введению в речь учащихся синонимических синтаксических конструкций;

- знания по морфологии и синтаксису обрывочные, нет интеграции знаний по предмету, то есть язык не воспринимается как система, а воспринимается как свод случайных правил, что приводит в итоге к многочисленным речевым и правописным ошибкам.

Из всего вышесказанного следует, что на уроках следует отводить время для комплексного анализа текста. При этом учитель должен:

– сформировать у школьников коммуникативную компетенцию, познакомить их с основными речеведческими понятиями, необходимыми для анализа текста и продуцирования собственного текста, дать понятия об основных моделях речевых жанров: научить построению законченных высказываний (текстов) определенных жанров в устной и письменной форме в соответствии с заданной темой и с учетом стилистического единства

текста;

– выработать умение сознательно отбирать языковые средства (лексические и грамматические), использовать средства связи предложений и микротем, обеспечивающих цельность и связность текста;

– развивать навыки самостоятельной работы (редактирования, корректирования, правописная правка текста);

– строить комплексную работу над текстом на уроках русского языка и литературы с учетом реализации функционально-системного и коммуникативно-деятельностного подходов в обучении.

Литература

1. Блинов Г. И. Методика пунктуации в школе. М.: Просвещение, 1978. 2. Величко Л. И. Работа над текстом на уроке русского языка. М.: Просвещение, 1983. 128 с. 3. Гладких Л. Н. Методика обучения письменному учебно-научному общению в общеобразовательной школе: коммуникативно-когнитивный подход: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М. 2007. <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-pismennomu-uchebno-nauchnomu-obweniju-v-obweobrazovatelnoj-shkole.html>. 4. Леонтьев А. А. Признаки связности и цельности текста // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев. 1979. 5. ФГОС среднего (полного) общего образования. <http://минобрнауки.рф/2365>. 6. Халидова Р. Ш. Теоретические основы формирования русской речи в условиях полиэтнического региона. Махачкала: Изд-во «RISO-PRESS», 2014.

References

1. Blinov G. I. Methodology of punctuation in school. M.: Prosveschenie, 1978. 2. Velichko L. I., Work on the text on the Russian lesson. M.: Prosveschenie, 1989. 128 p. 3. Gladkikh L. N. Methods of teaching the writing educational research communication in the secondary school: a communicative-cognitive approach: Abstr. Diss. ... Cand. Ped. M., 2007. <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-pismennomu-uchebno-nauchnomu-obweniju-v-obweobrazovatelnoj-shkole.html>. 4. Leontyev A. A. Characteristics of connectedness and wholeness of the text // Psycholinguistic and linguistic nature of the text, and features of its perception. Kiev. 1979. 5. FSES of the secondary (complete) general education. <http://минобрнауки.рф/2365>. 6. Khalidova R. Sh. Theoretical bases of forming the Russian speech in the multi-ethnic conditions of the region. Makhachkala: "RISO-PRESS" Publishing, 2014.

Literatura

1. Blinov G. I. Metodika punktuacii v shkole. M.: Prosveshhenie, 1978. 2. Velichko L. I. Rabota nad tekstem na uroke russkogo jazyka. M.: Prosveshhenie, 1983. 128 s. 3. Gladkih L. N. Metodika obuchenija pis'mennomu uchebno-nauchnomu obshheniju v obshheobrazovatel'noj shkole: kommunikativno-kognitivnyj podhod: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 2007. <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/metodika-obuchenija-pismennomu-uchebno-nauchnomu-obweniju-v-obweobrazovatelnoj-shkole.html>. 4. Leont'ev A. A. Priznaki svjaznosti i cel'nosti teksta // Psiholingvisticheskaja i lingvisticheskaja priroda teksta i osobennosti ego vosprijatija. Kiev. 1979. 5. FGOS srednego (polnogo) obshhego obrazovanija. <http://minobrnauki.rf/2365>. 6. Halidova R. Sh. Teoreticheskie osnovy formirovanija russkoj rechi v uslovijah polijetnicheskogo regiona. Mahachkala: Izd-vo «RISO-PRESS», 2014.

Статья поступила в редакцию 26.01.2016 г.