

На правах рукописи

ЧАДИНА Юлия Александровна

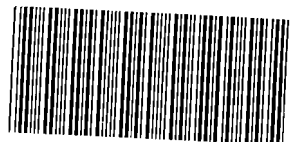
**ОБУЧЕНИЕ КОМПЛЕКСНОМУ АНАЛИЗУ СВЕРХТЕКСТА НА
УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

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

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

15 НОЯ 2012

Москва – 2012



005054794

Работа выполнена на кафедре методики преподавания русского языка
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Дейкина Алевтина Дмитриевна

Официальные оппоненты:

Сотова Ирина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ
ВПО «Ивановский государственный университет», кафедра русского языка
и методики преподавания, профессор кафедры

Гусева Елена Юрьевна – кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО
«Российский государственный университет нефти и газа имени
И.М.Губкина», кафедра русского языка, старший преподаватель кафедры

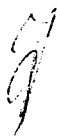
Ведущая организация: ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический
университет»

Защита состоится “03” декабря 2012 г. в 12 часов на заседании
Диссертационного совета Д 212.154.08 при ФГБОУ ВПО «Московский
педагогический государственный университет» по адресу: 119991, Москва,
ул. Малая Пироговская, д.1, стр.1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВПО
«Московский педагогический государственный университет» по адресу:
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1, стр.1.

Автореферат разослан “ “ ноября 2012 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета



Попова Наталья Алексеевна

Диссертационное исследование посвящено проблеме обучения учащихся старших классов комплексному анализу текстов, представляющих собой определённую совокупность, то есть свертхтекст.

Исследовательское внимание к тексту отвечает современным требованиям обеспечения семантико-функциональной и когнитивно-семантической направленности школьного курса. Эти факторы существенно расширяют функции текста, определяемого учёными (Р.Барт, Ю.М.Лотман, Р.О.Якобсон и др.) как организованную знаковую систему, в которой заложен смысл.

В профессиональной деятельности учителя русского языка в старших классах утверждается принцип текстоориентированного подхода к обучению, в основе которого – понятие о текстовой деятельности. В методической науке под текстовой деятельностью принято понимать процессы восприятия, интерпретации и порождения текстов учащимися: она осознаётся как самостоятельный вид деятельности, являющийся не только средством коммуникативно-познавательного процесса, но и одним из определяющих условий успешной социализации личности.

Основные положения настоящего исследования базируются на представлении научной лингвистической и методической мысли о тексте как результате и продукте речевой творческой деятельности, выступающем в качестве целостного, завершённого объекта исследования. Представления о тексте как уникальном речевом произведении, отмеченном набором собственных текстовых категорий и свойств, обнаруживаются в рамках текстоцентрического и структурно-семантического подходов к изучению языка, изложенного в научных трудах В.В.Бабайцевой, Н.С.Болотновой, Н.С.Валгиной, В.В.Виноградова, Г.О.Винокура, И.Р.Гальперина, Г.А.Золотовой, Т.М.Николаевой, Н.А.Николиной, Р.О.Якобсона и мн. др. Взгляд на текст как ключевую дидактическую единицу обучения русскому языку отражен в научных трудах учёных-методистов Е.В.Архиповой, О.В.Алексеевой, В.В.Бабайцевой, М.Т.Баранова, А.Д.Дейкиной, Т.К.Донской, А.П.Еремеевой, Г.М.Кулаевой, Н.А.Ипполитовой, Т.А.Ладыженской, М.Р.Львова, Е.И.Никитиной, Н.А.Пленкина, Т.М.Пахновой, Л.А.Тростенцовой, Л.П.Федоренко, Н.М.Шанского, Л.А.Ходяковой и др. Методика изучения художественной литературы, расширяя творческие возможности школьников, закладывает базу для успешной текстовой деятельности, основные подходы к которой изложены в научных трудах О.Ю.Богдановой, С.А.Зинина, С.А.Леонова, И.А.Подругиной, Л.В.Тодорова, В.Ф.Чертова и др.

Принципиально значимым для настоящего исследования является высказывание Г.О. Винокура о том, что «все написанное, напечатанное, сказанное есть предмет филологического комментария». Высказывание

учёного подтверждает мысль о том, что именно весь массив функционирующих в социуме текстов в их совокупности (устных и письменных; классических и современных; представляющих разные стили, жанры и типы речи; написанных на родном и близких языках) создаёт новую текстовую реальность в языковой картине современности, оптимизирует диалог поколений, помогает осмыслить духовную культуру этноса, повысить уровень коммуникативной компетенции носителей языка. В контексте обучения русскому языку обращение к текстам естественно, а уроки-размышления над текстами, близкими по теме, стилю, языковым средствам, позиции автора и др., т. е. над *сверхтекстом*, передают то мироощущение и миропонимание, которое востребовано формирующейся личностью.

В настоящем исследовании рассматривается понятие *сверхтекст* в тезаурусе методики преподавания русского языка, трактуемое как совокупность высказываний и/или текстов, объединённая содержательно и ситуативно и характеризующаяся единой установкой (т. е. достаточно определёнными позициями) на восприятие и отображение действительности. На современном этапе развития ряда гуманитарных наук термин *сверхтекст* востребован и активно функционирует в различных областях (в литературоведении, теории лингвистики, теории текста, лингвокультурологии, методике преподавания русского языка и методике преподавания русского языка как иностранного и др.). В трудах учёных-методистов А.Д.Дейкиной, В.Н.Мещерякова, Л.А.Ходяковой и др. *сверхтекст* рассматривается как инновационный тип учебного материала, который востребован на уроках русского языка, особенно в старших классах. Такое внимание к данному понятию объясняется тем, что совокупности текстов являются не только источником разнообразных знаний школьников, но и основой для актуальных высказываний и самостоятельно созданных письменных текстов учащихся.

Соотнесённость материи публицистических, художественных текстов и выявление определённого единства текстов (в плане общности тем, проблем, идейного и эмоционального звучания, в плане вычленения особенностей индивидуально-авторского стиля, языковых особенностей и др.) предполагает более полное и целостное восприятие идеи текста и его содержания. Если темы, проблемы, стилистика соотнесённых текстов взаимодействуют, пересекаются друг с другом, то в сознании читателя они могут складываться в объёмное, стереоскопическое целое. Принципиально важным обстоятельством для реализации задач обучения и воспитания становится выстраивание определённых смысловых групп текстов и включение их в особую систему уроков-размышлений, поэтому употребление термина «сверхтекст» представляется адекватным целям, задачам и содержанию преподавания русского языка, широко

использующего разнообразные тексты и всё более стремящегося к их лучшей организации в учебно-воспитательных целях.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуется взаимосвязью обучения языку и речи. Одним из наиболее эффективных методов работы на уроках русского языка, без сомнения, является анализ текста, вид деятельности, которым, по мысли Н.И.Жинкина, следует заменить педагогические мероприятия в школе по развитию речи. Особое значение в русле интересов данного исследования имеет метод комплексного анализа текста. В трудах учёных Московской методической школы (А.Д.Дейкиной, А.П.Еремеевой, Т.М.Пахновой, Л.А.Тростенцовой, Л.А.Ходяковой и др.) метод комплексного анализа текста преодолевает пропасть между теоретическими знаниями и практическими навыками, предполагая творческое отношение ученика к изученному материалу.

Теоретический анализ научных исследований и педагогическое осмысление проблемы позволили зафиксировать ряд противоречий, с которыми сталкивается современная система образования в средней школе:

- между объективной потребностью общества в выпускниках средней школы, способных быстро ориентироваться в глобальном информационном текстовом пространстве и продуцировать тексты, различные по жанровой и стилистической принадлежности, и недостаточным вниманием школы к организации процесса формирования умений, предметных и личностных, связанных с осуществлением текстовой деятельности;

- между требованиями нового Государственного образовательного стандарта общего образования, отражающими необходимость владения выпускниками навыками текстовой деятельности, и недостаточной базой дидактического и методического сопровождения системы формирования текстовой компетентности учащихся;

- между необходимостью формирования метапредметных умений учащихся и отсутствием методики работы с текстом на более высоком уровне обобщения и синтеза по сравнению с дискретными заданиями аналитического характера.

Потребность в разрешении данных противоречий и определила **актуальность** данного исследования, которая заключается в необходимости выявления нового взгляда на методику организации работы с текстом для создания условий, способствующих формированию текстовой компетентности у выпускников школ. В нашем исследовании учебная работа по формированию и развитию у школьников навыков и умений текстовой деятельности рассматривается как процесс организации работы над сверхтекстом в системе уроков, посвящённых его комплексному анализу. Направленность данной работы на формирование общеучебных умений у школьников, прогнозирование личностного роста учащихся в процессе комплексного анализа сверхтекста также позволяют говорить об актуальности данного исследования.

Ключевыми понятиями исследования стали понятия «текст», «системные признаки текста», «текстоориентированный подход», «текстовая деятельность», «сверхтекст», «комплексный анализ сверхтекста», что явилось причиной для обращения к работам, послужившим **теоретико-методологической основой** диссертационного исследования:

- теория речевой деятельности (Л. С. Выготский, Л. П. Добраев, Т. М. Дридзе, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Н.И.Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.), лингводидактические и психолингвистические концепции речевой способности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов, А.А. Леонтьев и др.), учение о зонах актуального и ближайшего развития (Л. С. Выготский), учение о механизмах речи (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, С.Л.Рубинштейн),

- психологические и психолингвистические аспекты понимания (В.П.Белянин, А.А. Брудный, Л.С.Выготский, Т.М.Дридзе, А.А. Залевская, А.А.Леонтьев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.);

- теория текста (Н.С.Валгина, В.В.Виноградов, Г.О.Винокур, И.Р.Гальперин, Н.Д.Зарубина, Г.А.Золотова, Е.С.Кубрякова, Л.М.Лосева, Т.М. Николаева, Н.А.Николина, А.Г.Лошаков, Р.О. Якобсон и др.); учение о тroyаком аспекте языковых явлений (Л. В. Щерба); исследования в области лингвистики текста (Н.С.Болотнова, Л.Г.Бабенко, И. Р. Гальперин, Л. П. Добраев, Т. М. Дридзе, Г. А. Золотова, В. Н. Мещеряков, З. Я. Тураева и др.);

- философские, лингвистические, культурологические и литературоведческие проблемы восприятия, понимания, анализа, интерпретации текста (А.А.Алфёров, Р.Барт, М.М.Бахтин, А.Вежбицкая, А.Б.Есин, Ю.Кристева, Д.С.Лихачёв, Ю.М.Лотман, В.А.Лукин, В.Н.Топоров, В.И.Тюпа, М.Хайдеггер, Г.П.Щедровицкий и др.);

- методические концепции речевого развития учащихся (В.В.Бабайцева, М.Т.Баранов, А.И.Власенков, Т.М.Воителева, А.П.Еремеева, В.И.Капинос, А.Ю.Купалова, Т.А.Ладыженская, М.Р.Львов, В.Е.Мамушин, Е.И.Никитина, Н.А.Пленкин, Л.А.Тростенцова, Л.П.Федоренко, Н.М.Шанский и др.), методические концепции обучения языку с позиций лингвокультурологического и ценностного подходов (А.Д.Дейкина, Т.К.Донская, Г.М.Кулаева, Н.Л.Мишатина, Л.П.Сычугова, Л.А.Ходякова, Л.И.Новикова и др.), методические концепции анализа текста (В.В.Бабайцева, Н.С.Болотнова, А.Д.Дейкина, С.И.Львова, В.Н.Мещеряков, Е.И.Никитина, Т.М.Пахнова, Н. А. Пленкин, Н.М.Шанский и др.), с позиций коммуникативно-деятельностного и текстоориентированного подхода к преподаванию русского языка (Е.С.Антонова, Е.В.Архипова, А.Д.Дейкина, Н.Д.Десяева, Н.А.Ишполитова, В.Н.Мещеряков, Т.А. Ладыженская, Т.М.Пахнова, И.А.Сотова, Л.А.Тростенцова, Л.А.Ходякова и др.).

В диссертационном исследовании используются теоретические, эмпирические и статистические методы исследования:

- анализ проблемы на основе изучения научной литературы по лингвистике, психолингвистике, психологии, дидактике и методике преподавания русского языка;

- изучение результатов школьного образования с точки зрения современной методической ситуации и учета социальных потребностей общества;

- обобщение результатов исследования, подготовка методических материалов для учителей средней школы, внедрение их в практику общеобразовательных школ и в систему повышения квалификации учителей.

- наблюдение за учебным процессом и содержанием учебников по русскому языку для обнаружения потенциала обучения школьников текстовой деятельности;

- анкетирование учителей-словесников;

- моделирование организации процесса обучения комплексному анализу сверхтекста;

- проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов;

- изучение результатов достижений учащихся, полученных в ходе выполнения текстовых заданий на экзамене в формате ГИА и ЕГЭ;

- количественный и качественный анализ результатов экспериментов.

Объектом настоящего исследования является процесс обучения учащихся старших классов русскому языку.

Предмет исследования составляет методика обучения старшекласников комплексному анализу сверхтекста.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить методику обучения старшекласников содержанию и приёмам комплексного анализа сверхтекста, которая должна способствовать формированию у учащихся текстовой компетентности, владению различными видами речевой деятельности, в том числе текстовой, для достижения универсальных метапредметных результатов.

Гипотеза исследования. Формирование навыков текстовой деятельности носителя языка, умеющего ориентироваться в информационном пространстве, извлекать необходимую информацию из различных источников, в процессе обучения школьников сознательному владению навыками и умениями комплексного анализа сверхтекста будет эффективным, если

- использовать в качестве материала для комплексного анализа сверхтекст – группу текстов, обладающих высоким воспитательным

потенциалом и объединённых общей темой; общей авторской позицией; индивидуальным авторским стилем и др.;

- мотивировать учащихся на продуктивную аналитико-синтетическую переработку групп текстов и использование её результатов при самостоятельном создании текста;

- разработать и реализовать в педагогической практике систему совершенствования навыков и умений комплексного анализа сверхтекста, направленную на формирование текстовой компетенции учащихся старших классов и достижение личностного роста;

- осуществлять комплексный анализ сверхтекста в инновационные модели уроков-размышлений, обеспеченных системой заданий обобщающего характера к блоку текстов;

- добиваться осознанного использования учащимися изученных приёмов текстовой деятельности с целью адекватного понимания прочитанного через осуществление творческого диалога с текстом и продуктивной текстовой деятельности на его основе.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие задачи:

- определить концептуальные основы методики обучения комплексному анализу сверхтекста на основе анализа лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы;

- выявить роль и место сверхтекста в дидактических и методических процессах, уточнить ряд понятий, связанных с блоковой подачей учебного материала;

- обосновать методические пути включения сверхтекста в учебный процесс и обеспечить продуктивность его комплексного анализа;

- проанализировать действующие учебники русского языка с целью выяснения их потенциала для работы по анализу сверхтекста, представленного определённой совокупностью текстов, сближенных на основании какого-либо признака;

- диагностировать состояние навыков и умений текстовой деятельности учащихся 10-11 классов с точки зрения потенциала для их личностного роста;

- провести анкетирование практикующих учителей-словесников по вопросам, связанным с обучением комплексному анализу сверхтекста;

- создать разные виды упражнений на основе сверхтекста, включающего тексты публицистического стиля и стиля художественной литературы разных типов и жанров;

- разработать программу и методику обучения учащихся комплексному анализу групп текстов;

- проверить эффективность разработанной программы в ходе экспериментально-опытного обучения.

Поставленные задачи определили логику исследования и его основные этапы.

Первый этап (2008–2009 гг.) был посвящён определению основных направлений работы, изучению лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы, теоретическому обоснованию темы исследования; определению рабочей гипотезы, цели и задач исследования; анкетированию учителей; проведению констатирующего эксперимента; подбору материала для обучающего эксперимента; разработке системы упражнений и её апробации.

Второй этап (2009–2010 гг.) включал анализ учебников и программ по русскому языку, подбор материала для обучающего эксперимента, создание программы спецкурса по русскому языку в 10-11 классах «Комплексный анализ сверткста учебника по русскому языку»; апробацию отдельных упражнений и системы уроков, разработанных для спецкурса; проведение констатирующего и обучающего экспериментов.

На третьем этапе (2010–2012 гг.) было организовано повторное анкетирование учителей, продолжался обучающий эксперимент, проводилась апробация спецкурса «Комплексный анализ сверткста учебника по русскому языку»; систематизировались и обобщались полученные результаты, осуществлялось внедрение разработанной методики в практику преподавания русского языка, оформление текста диссертационного исследования, намечались перспективы дальнейшей работы.

Научная новизна работы определяется следующими её особенностями:

- раскрыты новые возможности для предъявления информации и отражения семантических связей в совокупности текстов (свертксте), которая представляет собой единство, целостную систему связей и отношений, выраженных в полифоничности и полифункциональности текстов;

- рассмотрены и сопоставлены сущностные характеристики понятий «метатекст», «интертекст», «гипертекст», «сверткст» и обоснован выбор в пользу понятия «сверткст» как наиболее адекватного целям и задачам современного образовательного процесса;

- уточнены основные теоретические аспекты, связанные с пониманием сущности процесса текстовой деятельности старшекласниками – носителями русского языка;

- определены принципы отбора сверткстового материала (деятельностный, комплексный, множественный), уточнены роль и место

сверхтекста как коммуникативной единицы обобщающего уровня в дидактических и методических процессах;

- описаны методические способы организации и включения в учебный процесс сверхтекстового материала (группы текстов, сближенных на основе единой тематики, общего идейного содержания, общего философского осмысления, общих мотивов, особенностей авторского стиля писателя, общего времени создания текстов, общего этапа развития социума и др.);

- определены типизированные черты заданий, обеспечивающих использование сверхтекста, специально отобранного, представленного в учебниках;

- разработана модель урока-размышления, направленного на формирование текстовой компетенции старшеклассников на основе комплексного анализа сверхтекста.

Теоретическая значимость работы заключается в следующем:

- представлена новая, теоретически обоснованная и экспериментально проверенная методика обучения формированию текстовой деятельности учащихся в процессе комплексного анализа сверхтекста, основанная на данных теории текста, реализующая интегративный подход к его осмыслению, учитывающая особенности комплексного анализа как вида текстовой деятельности, которая способствует формированию у школьников текстовой компетенции;

- обоснована сущность комплексного анализа текста как аналитико-синтетической работы на уроках русского языка применительно к текстовому блоку;

- определён лингвометодический статус сверхтекста применительно к художественному и публицистическому текстам, используемым на уроках русского языка в качестве нового типа дидактического материала, выступающего объектом многоаспектного анализа.

Практическая значимость работы заключается в следующем:

- получены новые данные анализа действующих учебников русского языка для старших классов, которые могут быть использованы для дальнейших исследований текстоориентированного характера в области методики преподавания русского языка по критериям сверхтекстового материала;

- разработаны, описаны и апробированы разные виды упражнений (сопоставительного, поискового, обобщающего характера и др.) и типы заданий по комплексному анализу сверхтекста, позволяющие формировать у школьников метапредметное умение адекватно понимать текст и извлекать из него необходимую информацию (аналитико-синтетические наблюдения над содержательно-композиционной структурой текста; изучение языковых особенностей текста на разных уровнях; анализ выразительных средств языка,

использованных автором текста; информационная обработка текста; отбор материала текста к сочинению и др.);

- подобран сверхтекстовый дидактический материал преимущественно на основе художественного текста для совершенствования навыков и умений комплексного анализа у учащихся старших классов;

- разработана методика обучения учащихся 10-11 класса текстовой деятельности в процессе комплексного анализа сверхтекста, на её основе создана программа спецкурса «Комплексный анализ сверхтекста учебника по русскому языку» для учащихся старших классов и абитуриентов;

- предложен алгоритм выполнения комплексного анализа сверхтекста, который включает следующие виды текстовой деятельности: выявление экстралингвистических параметров групп текстов; анализ функционально-стилевой принадлежности, жанрово-стилевой организации, структурно-семантического пространства; анализ языковых особенностей и изобразительно-выразительных средств на разных уровнях; обобщение результатов и уточнение интерпретации путём использования отдельных приёмов сопоставительного, ассоциативного, концептуального видов анализа; выразительное чтение сверхтекста;

- отобран дидактический материал, целесообразный при проведении практических занятий по русскому языку в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях, в том числе при подготовке к ГИА и ЕГЭ по русскому языку; разработанная методика может быть использована в дисциплинах по выбору (спецкурсах), связанных с вузовским курсом теории и методики обучения русскому языку, на курсах повышения квалификации учителей-словесников.

Достоверность исследования обеспечивается:

- опорой на достижения в области современной лингвистики, психолингвистики, психологии, дидактики и методики преподавания русского языка, а также ряда интегративных наук, изучающих текст;

- данными констатирующего эксперимента, в котором приняли участие 150 учащихся 10-ых классов г. Москвы (ГБОУ ЦО №1239 ЦАО, ГБОУ СОШ №1289 САО, НОУ СОШ «СВЕТ» САО в октябре 2010 года (2009-2010 учебный год) и 56 учителей-словесников г.Москвы.

- данными обучающего эксперимента (проведение спецкурса), в котором участвовали 30 учеников 10 класса ГБОУ ЦО №1239 ЦАО г.Москвы, а также данными контрольного эксперимента, в котором приняло участие 60 десятиклассников школ г. Москвы (ГБОУ ЦО №1239 ЦАО, ГБОУ СОШ 1289 САО);

- результатами апробации материалов спецкурса (с 2010 по 2012 год) в шести классах школ г. Москвы: ГБОУ ЦО №1239 ЦАО, ГБОУ СОШ №1289 САО, НОУ СОШ «СВЕТ» САО;

– полученными результатами, выявленными в ходе анализа работ учащихся.

Апробация работы и результатов исследования осуществлялась в 2009-2012 гг. на кафедре методики преподавания русского языка Московского государственного педагогического университета. Материалы исследования обсуждались на всероссийских и международных конференциях (Москва, МГПУ, 2008 - 2012 гг.): на международных научно-практических конференциях: «Филологическая наука в XXI веке», «Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка» (профессиональный и общеобразовательный уровни) в МГПУ 19.03. 2009 г. (выступление на секции «Новые образовательные технологии с докладом «Экзаменационная работа по русскому языку в 9 классе по новой форме как сверхтекст»); «Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации» Москва, МПГУ 18.03.2010 г. (выступление на секции «Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка» по теме «Сверхтекстовое пространство межкультурной коммуникации»); «Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка» в МПГУ 17.03.2011г. (выступление на секции «Сопряжение языка и культуры в преподавании русского языка как источник творческого развития личности учащихся» по теме «Творческая деятельность школьников в процессе комплексного анализа текста»); «Полифония методических подходов к обучению русскому языку» в МПГУ 15.13.2012 г. (выступление на секции «Многоаспектная работа с текстом в школьном курсе русского языка» по теме «Перспективы преподавания русского языка в старших классах на основе текстоориентированного подхода к обучению»); на всероссийской конференции молодых ученых-филологов (выступление на секции № 5 по теме «К вопросу о термине сверхтекст в условиях решения конкретных исследовательских задач». 27.11.2008 г. в МПГУ).

Проблематика диссертации также обсуждалась на всероссийских, межрегиональных и городских научно-методических конференциях в МИОО в 2009-2011 гг.; на курсах повышения квалификации учителей и предметных консультациях, проводимых методической лабораторией русского языка и литературы МИОО в 2009-2012 гг.; на заседаниях кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета (октябрь 2009 г., май 2010 г., октябрь 2011 г., февраль, сентябрь 2012 г.); на городских педагогических чтениях имени З.И.Кулаковой, традиционно проходящих на базе ГОУ гимназии № 201 САО г.Москвы (2008-2011 гг.).

Основные теоретические положения и результаты экспериментального исследования отражены в статьях в изданиях, рекомендованных ВАК: «Наука и школа», «Вестник Московского городского педагогического

университета», научно-методических сборниках МИОО, материалах конференций, интернет-публикациях на сайте методической лаборатории русского языка и литературы МИОО.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Успешная текстовая деятельность учащихся-старшеклассников как средство когнитивно-коммуникативного учебного процесса и одно из важнейших условий социализации личности эффективно осуществляется путём организации аналитической работы со сверхтекстом на основе идеи сознательно сближенных разных текстов, что предполагает сопряжённую модель анализа и достижения метапредметных результатов в аспекте связей языка и культуры.

2. Использование сверхтекста как учебного материала нового типа по русскому языку в рамках текстоориентированного подхода к обучению позволяет осуществлять единое целеполагание: развитие языковой личности учащегося через интеграцию всех видов компетенций (лингвистической, коммуникативной и культуроведческой); создание развивающей речевой среды.

3. В обучении комплексному анализу сверхтекста следует учесть специфику позиций, по которым тексты целенаправленно отбираются и объединяются в группы; этапы работы со сверхтекстом (эмоционально-непосредственное восприятие и первичное осмысление материала сверхтекста; комплексный анализ материала сверхтекста с оценкой его эстетической значимости; интерпретация прочитанного и услышанного). Поэтапное движение от организованной аналитической деятельности к сознательному использованию навыков и умений в самостоятельной текстовой деятельности даёт возможность учащимся овладеть способами достижения максимально полного и глубокого понимания текстовой информации, приобрести мироощущение и миропонимание, которое востребовано формирующейся личностью выпускника школы.

4. Основные принципы отбора заданий, обеспечивающих структуру и содержание комплексного анализа, диктуют необходимость учёта типизированности текстов (преимущественно художественных) одновременно с учётом их полифоничности и полифункциональности, позволяющих создать пространство новых связей в контексте эмоционального, тематического, образного, культурного, языкового, информативного и эстетического единства групп текстов.

5. Использование в контексте обучения русскому языку уроков-размышлений над двумя или несколькими текстами, близкими по теме, стилю, языковым средствам, позиции автора и др., позволяет ориентировать комплексный анализ сверхтекста на рефлексию самостоятельных суждений, выявление ценностных приоритетов,

формирование духовно богатой личности, подлинного гражданина, знающего и любящего свою родину; меняет характер деятельности учителя и учащихся на активную, субъектную.

6. Разработанная методика, основанная на положении о тексте как коммуникативной единице, предполагает комплексное обучение всем видам речевой деятельности, при котором умение читать и осмысливать прочитанное формируется в сочетании с умениями воспринимать устную речь (слушать), строить устное и письменное высказывание (говорить и писать).

По материалам исследования опубликовано 12 работ, в том числе три в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии, представленной в двух разделах (научная литература; справочная литература), и 6 приложений.

Во введении обосновывается выбор темы и её актуальность, определяются объект и предмет исследования, формулируется его гипотеза, ставятся цели и задачи научного поиска, раскрываются научная новизна, теоретическая значимость и практическая направленность работы, описываются методы и основные этапы проведённого диссертационного исследования, приводятся сведения о его апробации.

В первой главе «Теоретические основы комплексного анализа текста на уроках русского языка в старших классах» научно обоснованы теоретические предпосылки работы, связанной с комплексным анализом текста: рассмотрены основные теоретические понятия и основные дефиниции, направленные на работу с текстом. Текст представлен как объект изучения современной лингвистической и методической наук.

В параграфе 1.1 текст анализируется как предмет лингвистических исследований, выясняются предпосылки к возникновению интереса к проблеме изучения текста, основные подходы к трактовке текста с точки зрения лингвистики, этапы развития отечественной науки о языке, связанные с изучением текста и уточнением подходов к его пониманию. Отмечается междисциплинарный характер текста как явления культуры, его интегративный характер, отражающий интересы ряда гуманитарных дисциплин. Текстцентрический подход в современном образовательном пространстве определен выдвижением личности в центр исследовательских интересов. Текстовая деятельность, обеспечивающая возможности ведения диалога всех уровней между людьми, рассматривается в теории и практике преподавания как воспроизводящая информацию и как творческая, созидаящая.

Названы основные этапы развития лингвистики текста, которые позволяют определить его сущность как произведения языка и речи; уточнить основные категории структурно-содержательной организации его языковой ткани, выявить основные подходы к исследовательским программам и направлениям в изучении текста. Представлена периодизация развития лингвистики текста, в которой выделены три этапа: 40-50-е годы XX столетия, 60-70-е гг., 80-е гг. – начало XXI в., определены приоритеты каждого из этапов.

В русле лингво-, тексто-, антропоцентрического и когнитивного аспектов изучения текста рассмотрены такие его признаки, как коммуникативность, концептуальность и прагматичность, а также системные универсальные категории текста: цельность, связность, завершённость, информативность, структурность, интегративность, регулятивность. Художественный текст представлен как уникальная дидактическая единица, которая может содержать элементы всех других текстов, разных по стилю, типу, жанру, что позволяет реализовать более основательно лингвометодические возможности в практике обучения текстовой деятельности. С прагматической точки зрения текст описан как средство коммуникации со стороны эстетических свойств, требующих от читателя их понимания в процессе восприятия, усвоения специфики, которая заключается в способности вызвать у человека конкретное эмоциональное состояние посредством отбора и организации языковых единиц.

На современном этапе развития лингвистики многообразие научных представлений о тексте намечает изменения в самих объектах – текстах и их совокупностях, позволяя зафиксировать зарождение новой текстовой реальности в языковой картине современности. Анализ научной литературы по данным вопросам позволил определить теоретические основы методики обучения школьников текстовой деятельности (Л.Г.Бабенко, Н.С.Болотнова, Ю.Н.Земская, И.Ю.Качесова, Л.М.Комиссарова, Н.В.Панченко, А.А. Чувакин и др.).

В параграфе 1.2 излагаются конкретные задачи, поставленные перед учителем в связи с формированием языковой личности учащегося, обосновывается значение текста как ключевого понятия для речевой деятельности человека, определяется роль текстовой деятельности в этом процессе и школьная модель формирования текстовой компетентности. Обосновано значение текстоориентированного подхода в системе современного филологического образования.

В параграфе описаны основы теории языковой личности Ю.Н.Караулова, рассмотрена её структура, состоящая из трёх уровней: вербально-семантического, когнитивного и прагматического, каждый из которых представляет конкретный интерес для развития личности в процессе

совершенствования языковых способностей. В качестве структурных компонентов текстовой компетенции представлены текстовые знания, текстовые умения, опыт текстовой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к процессу и результату текстовой деятельности. Реализация компетентного подхода строится по определенной модели, основными компонентами которой являются актуализация речеведческих знаний о тексте как единице языка и речи, чтение, восприятие и анализ авторского текста, создание учащимися собственного текста (на основе исходных).

Целенаправленный отбор текстов, разработка специальной системы заданий, включающих метод комплексного анализа текста, метод проектной и исследовательской деятельности, включение текстов в совместную творческую деятельность учителя и ученика характеризуют текстоориентированный характер обучения русскому языку в свете решения задач формирования языковой личности.

В параграфе 1.3 текст как основная единица коммуникации рассматривается в аспекте деятельностного подхода в русле отечественной психологии и психолингвистики.

Теоретическую основу предлагаемой нами методики обучения комплексному анализу текстов составили работы психологов и психолингвистов, определяющих содержание обучения школьников с учётом деятельностного подхода (Л.С. Выготского, Л.П. Добраева, Т.М. Дридзе, Н.И.Жинкина, А.А.Залевской, И.А.Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия, Л.Н.Мурзина, С.Л.Рубинштейна и др.). Исследуется процесс организации текстовой деятельности как разновидности коммуникативной деятельности. В качестве условий для её эффективного осуществления выделены следующие позиции: наличие у учащихся текстовой компетентности, понимание ими авторского замысла, знание языка, наличие канала связи, наличие адресата, связь текста с действительностью, знание автором и адресатом правил речевого общения.

Теоретико-методологическую основу предлагаемой нами методики обучения комплексному анализу текста составили следующие методы обучения школьников текстообразующей деятельности: 1) методы, обеспечивающие мотивацию и ориентировку в условиях деятельности (метод создания речевых ситуаций, речевое моделирование и др.); 2) методы, направленные на организацию и осуществление текстовой деятельности (метод комплексного анализа текста, метод конструирования и др.); 3) методы контроля и самоконтроля за созданием продукта текстовой деятельности (само- и взаиморедактирование). В качестве конкретных приёмов обучения школьников текстообразующей деятельности на основе сверхтекста выделяются: постановка вопросов; соотнесение частей текста

друг с другом, смысловая группировка материала, выделение смысловых опорных пунктов, соотнесение нового с имеющимися знаниями, использование наглядных представлений.

В параграфе 1.4 комплексный анализ текста определен как метод текстообразующей деятельности, включающий в себя такие виды анализа, как лингвистический, стилистический, лингвостилистический, лингвоконцептуальный, филологический, литературоведческий, и направленный на формирование коммуникативной компетенции учащихся.

Представление о комплексном анализе текста как о методе обосновано выделением в его структуре различных приёмов (выразительное чтение текста; определение вида анализа текста; постановка задач его исследования; формулирование вопросов в процессе анализа; подготовка схемы конкретного вида анализа; формулирование заданий по определению структуры, композиции, способов связи предложений в тексте; составление заданий по определению темы текста, основной мысли, авторской позиции, типа, стиля и жанровой принадлежности текста, средств связи между его частями; составление заданий по выявлению языковых единиц разного уровня, образно-выразительных средств и др.)

В ходе анализа научно-методической литературы (А.Д.Дейкина, Н.А.Ипполитова, В.И.Капинос, Т.А.Ладыженская, Т.М.Пахнова, И.А.Сотова, Л.А.Ходякова и др.) описаны методические подходы к использованию комплексного анализа текста на уроках русского языка, определены богатые традиции методической науки в русле работы по развитию речи; представлены точки зрения на комплексный анализ текста как научно-исследовательский метод (А.Д.Дейкина) и учебный метод (Л.А.Ходякова). Определён основной объект комплексного анализа текста – тексты стиля художественной литературы, которые объединяют в себе все языковые уровни, являются средством, позволяющим научить детей мыслить не формально, а системно (согласно точке зрения В.В.Бабайцевой), исходя из содержания. Намечены перспективы совершенствования методики комплексного анализа текста в связи с использованием не одного, а нескольких текстов, групп текстов.

Во второй главе «Лингвометодические основы комплексного анализа сверттекста в системе работы на уроках русского языка в старших классах», посвященной обоснованию термина «сверттекст» в активном словаре методической науки, выявляется лингвометодическая сущность данного понятия; прослеживается путь его постепенного осмысления в тезаурусе современной методики; исследуются подходы к комплексному анализу групп текстов как к системе работы на уроках русского языка в старших классах.

В параграфе 2.1 рассматривается расширение функций текста в современном образовательном пространстве за счёт его использования в качестве средства передачи накопленного поколениями опыта и способа, помогающего установить эмоциональный и духовный контакт при взаимодействии людей друг с другом.

На современном этапе развития наук филологического направления, в частности, теории текста, учёными-лингвистами (Р.Барт, Т.Н.Василенко, А.Вежбицкая, Ю.Н.Земская, И.Ю.Качесова, Ю.Кристева, Н.А.Купина, Л.Н.Мурзин, С.Н.Пешкова, А.А.Чувакин и мн. др.) и учёными-методистами (А.Д.Дейкина, Н.А.Ипполитова, В.Н.Мещеряков, Н.Л.Мишатица, Л.П.Сычугова, Т.М.Пахнова, Л.А.Ходякова и др.) фактически признаётся существование совокупности текстов как научного феномена и возникают проблемы становления понятийного аппарата для его номинации. Рассмотрение и сопоставление сущностных характеристик понятий «метатекст», «интертекст», «гипертекст», «сверхтекст» даёт возможность сделать выбор в пользу последнего как наиболее адекватного целям и задачам современного образовательного процесса в старшей школе.

В параграфе 2.2 предложено толкование термина «сверхтекст» как совокупности, «сообщества» текстов, представлены точки зрения на сущность данного термина как исключительно структурного образования в смежных областях методической науки: в методике обучения иностранным языкам, обучения русскому языку как иностранному. В то же время формируется представление о сверхтексте с точки зрения методической науки как особом способе организации текстового материала в его структурно-содержательном единстве на основе высказанной идеи о сознательном сближении данного множества текстов. Специально отобранные и выстроенные в определённые смысловые группы тексты предполагают более полное и целостное восприятие содержания, складываются в сознании читателя в объёмное, стереоскопическое целое.

Предложена классификация групп текстов на основе вычленения позиций для их сближения, в центре которой могут находиться единая тематика, общее идейное содержание, общее философское осмысление, общие мотивы, особенности авторского стиля писателя, общее время создания текстов, общий этап развития социума и др.

В качестве основного метода работы с группой текстов предстаёт их комплексный анализ, имеющий специфику в сравнении с комплексным анализом одного текста. Потенциал использования сверхтекста в методике преподавания русского языка связан также с лингвокультурологической направленностью обучения предмету: анализ сверхтекста включает в процесс изучения языка совокупность знаний о языковых средствах и культурных реалиях.

В параграфе 2.3 комплексный анализ групп текстов рассматривается как общеметодическая проблема. Для решения этой проблемы необходимо обучение школьников приёмам и способам понимания текстов стиля художественной литературы на уроках русского языка в старших классах, что, в свою очередь, предъявляет требования к самому учителю – он должен владеть методикой обучения комплексному анализу сверхтекста. В основу данного метода положены конкретные приёмы лингвостилистического анализа языковых средств разных уровней в системе художественного текста с точки зрения их соответствия авторскому замыслу и индивидуальному стилю письма автора.

Определены основные этапы работы со сверхтекстом; разработан алгоритм выполнения комплексного анализа сверхтекста, включающий различные виды текстовой деятельности.

Использование приёмов лингвостилистического анализа как основы проведения комплексного анализа сверхтекста осознаётся перспективной деятельностью учителя, позволяющей обеспечить изучение русского языка в единстве его коммуникативной, познавательной, социокультурной, эстетической функций.

В третьей главе «Содержание и анализ методической системы работы со сверхтекстами на уроках русского языка в старших классах и её эффективности» описана методика обучения учащихся комплексному анализу сверхтекста, проанализирована её эффективность.

В параграфе 3.1. представлен анализ действующих учебников по русскому языку для старших классов. Являясь основным инструментом обучения, они позволяют выделить дидактический текстовый материал нового типа, то есть сверхтекст, хотя упражнения, включающие такой тип учебного материала, и не являются многочисленными.

В параграфе 3.2. предложена модель формирования и развития текстовой компетентности учащихся старших классов на основе чтения, восприятия и комплексного анализа сверхтекста, которая представлена

- актуализацией речеведческих знаний о тексте как единице языка и речи, отбором сверхтекста для анализа на уроках русского языка;
- чтением и восприятием отдельных текстов, составляющих сверхтекст;
- комплексным анализом сверхтекста, выявлением позиций для сближения текстов;
- созданием учащимися собственного текста на основе приобретённых путём комплексного анализа сверхтекста знаний и умений.

Сформулированы подходы к организации текстовой деятельности на материале сверхтекста на уроках русского языка, которые опираются на следующие три принципа: *деятельностный принцип*, так как текстовая

деятельность является составной частью речевой деятельности, ведущей в языковом образовании; *комплексный принцип*, так как в старших классах особенно важно учесть уровень обобщений, способностей к синтезу; *множественный принцип*, который заключается в том, чтобы делать выводы и заключения на основании анализа не одного объекта, а нескольких и их совокупности.

Определена система диагностики формирования у школьников навыков и умений эффективной текстовой деятельности на уроках русского языка, включающей комплексный анализ сверттекста.

Использованы тестовые технологии как инструмент критериально-ориентированной диагностики. Приведены данные анкетирования учителей, результаты констатирующего эксперимента, посвящённого поиску возможностей для обоснования позиций сближения двух или нескольких текстов. В эксперименте принимали участие учащиеся 10-х классов ГБОУ ЦО №1239 ЦАО, ГБОУ СОШ № 1289 САО, НОУ СОШ «СВЕТ» САО.

В параграфе 3.3. рассмотрены цели, задачи и основные положения методики комплексного анализа сверттекста. Предлагаемая методика обучения ориентирована на учащихся 10-11 классов, поскольку, по мнению психологов, именно этот возраст позволяет осознанно использовать навыки такой аналитико-синтетической деятельности, как комплексный анализ текста.

Обучение направлено на достижение следующих целей:

- обеспечить полное и точное понимание общих позиций для сближения содержания, структуры, языковых и выразительных особенностей изучаемого сверттекста;

- сформировать умение сопоставлять и осмысливать сверттекст, сознательно используя приёмы комплексного анализа;

- включить учащихся в диалог с текстом, погрузить в размышление над текстами, направить аналитико-синтетическую деятельность на приращение смысла прочитанного (услышанного);

- активизировать самостоятельную творческую деятельность учащихся по созданию собственных текстов на основе комплексного анализа сверттекста.

На первом (подготовительном) этапе работы создаётся мотивация учащихся на работу со сверттекстом как основным дидактическим материалом урока-размышления разными способами: вводным словом учителя, приглашающего задуматься, поразмышлять, поспорить; внесением интриги в ход урока; постановкой острых проблемных вопросов, приглашением к обсуждению дискуссионных тезисов; предтекстовыми заданиями, направленными на активизацию мыслительной деятельности

учащихся и на актуализацию той информации, которая была усвоена учащимися в курсе русского языка в основной школе.

На втором этапе собственно комплексный анализ текста включает основной блок вопросов и заданий, следующий после чтения сверттекстового материала для анализа, обуславливающий особенности исходного текстового материала (авторы, тематика, стилистика, композиция и т.д.) применительно к совокупности текстов и выявляющий признаки единства как основу для выводов.

На третьем этапе – вопросы и задания, направленные на расширение сверттекстового блока в процессе создания учащимися «вторичных текстов»: планов (тезисных <простых и сложных >, цитатных, вопросных и т.п.), граф-схем, таблиц, тезисов реферативных пересказов, аннотаций, комментариев, сводных таблиц, рефератов, докладов, изложений, сочинений, фреймов; конструирование учащимися текстов разных стилей и жанров (дневниковых записей, писем, эссе, заметок и др.) на основе полученного знания как способа осмысления накопленного человечеством культурного и педагогического опыта и «приращения смысла» (А.Д.Дейкина) в процессе усвоения предметного знания.

Определены три основные направления работы со сверттекстом: эмоционально-непосредственное восприятие и первичное осмысление материала сверттекста; комплексный анализ материала сверттекста с оценкой его эстетической значимости; интерпретация прочитанного и услышанного. Предложен алгоритм выполнения комплексного анализа сверттекста, который включает следующие виды текстовой деятельности: выявление экстралингвистических параметров, существенных для его интерпретации и организации; анализ его функционально-стилевой принадлежности, жанрово-стилевой организации; структурно-семантического пространства; языковых особенностей и изобразительно-выразительных средств на разных уровнях; обобщение результатов и уточнение интерпретации путём использования отдельных приёмов сопоставительного, ассоциативного, концептуального видов анализа; выразительное чтение сверттекста.

В параграфе 3.4. представлена конкретная система упражнений для комплексного анализа сверттекста с оригинальным дидактическим материалом, включающая пять групп упражнений, направленных на

- сопоставительный анализ целостности сверттекста;
- содержательно-композиционный анализ сверттекста;
- анализ языковых особенностей сверттекста на разных уровнях;
- анализ выразительных средств языка сверттекста;
- формирование умений и навыков продуктивной текстовой деятельности, основанной на результатах анализа сверттекста.

В параграфе 3.5. рассмотрены результаты экспериментального обучения и намечены перспективы дальнейшей исследовательской деятельности.

В ходе апробации разработанной методики было организовано опытное обучение, которое проводилось в 10-11 классах по единой программе, соотносящейся с изучением предметного материала (представлено в Приложении «Русский язык в старшей школе. Программа спецкурса»).

По завершении обучения школьников действиям и приёмам комплексного анализа групп текстов были проведены две серии контрольного эксперимента. Школьникам предлагались для комплексного анализа два комплекта текстов, которые необходимо было осмыслить, определив идейно-тематические и образно-эмоциональные позиции сближения. Во второй серии эксперимента учащиеся писали сочинение-рассуждение в формате ЕГЭ, в котором требовалось использовать данные пары текстов в качестве аргументации собственной позиции по отношению к авторской.

В контрольном эксперименте участвовали 75 учащихся школ Центрального (ГБОУ ЦО № 1239) и Северного округов (ГБОУ СОШ № 1239, НОУ «Свет»), а также 24 учащихся 10-го класса ГОУ ЦО 1480, не обучавшиеся по экспериментальной программе. Результаты контрольного эксперимента представим в таблицах.

Таблица 1. *Определение позиций сближения двух текстов в связи с идейно-тематической направленностью и образно-эмоциональным звучанием*

<i>Класс</i>	<i>Количество учащихся, выполнявших работу</i>	<i>Определили позиции сближения по идейно-тематической направленности</i>	<i>Определили позиции сближения по образно-эмоциональному звучанию</i>
Экспериментальный класс (ГБОУ ЦО № 1239)	30	82%	94%
Контрольный класс (ГБОУ ЦО № 1289)	30	53%	69%
Контрольный класс (НОУ «Свет»)	15	68%	72%

Таблица 2. *Использование учащимися данных о позициях сближения двух разных текстов в качестве аргументации для собственной позиции*

<i>Класс</i>	<i>Количество учащихся, писавших</i>	<i>Применили в качестве одной позиции для</i>	<i>Применили в качестве двух позиций для</i>

	<i>сочинение</i>	<i>аргументации</i>	<i>аргументации</i>
Экспериментальный класс (ГБОУ ЦО № 1239)	30	100%	87%
Контрольный класс (ГБОУ ЦО № 1289)	30	73%	48%
Контрольный класс (НОУ «Свет»)	15	79%	64%

Данные таблиц свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментального класса улучшили показатели, полученные до проведения специального обучения комплексному анализу группы текстов: в начале учебного года верно определяли сближение текстов по идейно-тематической направленности 76% школьников. Конкретизируем результаты: приёмы определения темы текстов назвали 89% учащихся экспериментального класса; приём выделения ключевых слов и словосочетаний – 71% (19 учащихся), выделение ключевых микротем в текстах – 18% (5 учащихся), однотематическую лексику – 11% (3 учащихся). Трое учащихся затруднились с указанием приёма определения темы текстов.

Приёмы определения авторской позиции назвали 78% учащихся экспериментального класса: приём выделения ключевых слов и словосочетаний и составление плана текста – 30% (7 учащихся); составление плана текста – 21% (5 учащихся); определение ключевого предложения текста – 18% (4 учащихся); приём постановки вопросов к тексту – 18% (4 учащихся); приём постановки вопросов к текстам и использование приёмов компрессии текста – 13% (3 учащихся). По идейно-тематической направленности обосновали позиции для сближения текстов 82% учащихся.

Указали порядок использования приёмов комплексного анализа текста, выявление его основной проблемы и приёмы осмысления авторской позиции по этой проблеме 71% учащихся экспериментального класса (из 30 учеников, выполнявших задание). Сначала использовали приём постановки вопросов к текстам, а затем приём сжатия 38% (8 человек); работали, опираясь на приёмы сжатия текста и анализ микротем, и только потом вышли на анализ средств выразительности 23% (5 человек); сначала определили по вопросам к тексту позицию автора текста, а затем проблемы 29% (6 учащихся); прошли путь от определения темы к авторской позиции и главной проблеме текста 10% (2 ученика).

Результаты экзаменационной сессии 2012 года вывели экспериментальный класс на высокий процент уровня обученности написанию сочинению-рассуждению части С. 20% (6 человек) получили от 80 до 95 баллов по 100-балльной шкале, 50% (15 человек) получили от 65 до

80 баллов по 100-балльной шкале, 30% (9 человек) получили от 57 до 65 баллов.

Опыт работы в рамках эксперимента обнаруживает, что включение анализа двух (нескольких) текстов в обучение русскому языку в старших классах оказывает тем более значительное влияние на качество знаний, умений, навыков учащихся по русскому языку, чем шире и богаче у школьников опыт аналитико-синтетической и самостоятельной творческой текстовой деятельности. Правомерно сделать вывод о том, что данная методика является эффективной: создаются условия к накоплению у школьников опыта текстовой деятельности, переносу полученных знаний в новые условия; определяются межпредметные и внутрипредметные связи, подтверждая и восполняя знания учащихся, с одной стороны, и формируя надпредметные умения и целостную картину языкового мира, с другой, они тем самым являются корнями интеграции; интеграция способствует перерастанию знаний и умений по русскому языку в надпредметные знания и умения, т.е. в языковую и речевую компетенции.

В *заключении* сформулированы выводы, подтверждающие гипотезу и основные положения, выносимые на защиту. В качестве *дальнейших направлений исследования* возможны следующие: рассмотреть подходы к обучению текстовой деятельности на основе анализа сверхтекста, представленного в учебниках и учебных пособиях; создать текстотеку для комплексного анализа, реализующую интегративный подход к преподаванию ряда предметов (литературы, истории, иностранных языков и т.д.) путём использования сверхтекста.

Основные теоретические положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора.

Научные статьи, опубликованные в периодических изданиях, включённых в перечень научных изданий, рекомендованных ВАК РФ

1. Чадина Ю.А. Использование сверхтекста как особого типа учебного материала для формирования коммуникативной компетенции у учащихся старших классов на уроках русского языка // *Наука и школа*, 2010. – № 4. – С. 89 – 94. 0,3 п.л.
2. Чадина Ю.А. Комплексный анализ текста как метод развития творческих способностей учащихся // *Вестник Московского городского педагогического университета*, 2011. – № 2 (7). – С. 100 – 107. 0,5 п.л.
3. Чадина Ю.А. Особенности организации учебного материала по русскому языку в теории и практике современной методической науки // *Вестник Московского городского педагогического университета*, 2012. – № 1 (8). – С. 91–96. 0,7 п.л.

Научные статьи, материалы выступлений и докладов, опубликованные в российских и региональных периодических изданиях, журналах и сборниках

4. Чадина Ю.А. Русский язык. Подготовка к ГИА 9 в 2013 году. Диагностические работы/ В составе авторского коллектива: Н.А. Нефёдова, Е.А. Алешникова, Н.А.Петрова, Ю.А.Чадина – М. МЦНМО (Серия «Библиотечка СтатГрада»), 2013. – 61 с. 1,5 п.л.

5. Чадина Ю.А. ГИА 2012. Русский язык. 9 класс. Государственная итоговая аттестация (в новой форме). Типовые тестовые задания / В составе авторского коллектива: Н.А. Нефёдова, Е.А. Алешникова, Е.В. Заяц, Ю.А.Чадина – М.: Издательство «Экзамен», 2012. – 93 с. 1,5 п.л

6. Чадина Ю.А. Комплексный анализ текста на уроках русского языка в старших классах в контексте текстоориентированного подхода к обучению /Учитель – связь времён: традиции и новаторство. 2 части: монография, сборник. – ч.2 – М.: МГОУ, 2012. – С.182 – 189. 0,3 п.л.

7. Чадина Ю.А. Перспективы преподавания русского языка в старших классах на основе текстоориентированного подхода к обучению// Полифония методических подходов к обучению русскому языку: Материалы Международной научно-практической конференции (15-16 марта 2012 года) – М.:МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2012. –С. 259 – 262. 0,3 п.л.

8. Чадина Ю.А. Творческая деятельность школьников в процессе комплексного анализа // Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала учащихся средствами русского языка: Материалы Международной научно-практической конференции (17-18 марта 2011 года) – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2011. – 194 – 195. 0,2 п.л.

9. Чадина Ю.А. Трудные вопросы курса русского языка в старшей школе. Коммуникативный аспект. Программа элективного курса/ Сборник авторских программ элективных курсов, разработанных учителями ГОУ ЦО №1239 ЦАО г. Москвы. – М. «ОнтоПринт», 2010. – С.76 – 82. 0,2 п.л

10. Трудности оценивания работ учащихся на основе критериального подхода. Комментарий к наиболее трудным случаям критериальной оценки сжатого изложения (Часть 1, С1), сочинения-рассуждения (часть 2)Ю С2.1, С2.2) // Методика подготовки школьников к ГИА 9 по русскому языку. Сборник методических статей лаборатории русского языка и литературы МИОО. – М., МИОО, 2010 – С.80-104. 1,2 п.л.

11. Чадина Ю.А. Сверхтекстовое пространство межкультурной коммуникации//Преподавание русского языка в школе и вузе в контексте межкультурной коммуникации: Материалы Международной научно-практической конференции (18-19 марта 2010 г.) – М: МПГУ; Ярославль: Ремдер, 2010 – С.333 –337. 0,23 п.л.

12. Чадина Ю.А. Экзаменационная работа по русскому языку в 9 классах в новой форме как сверхтекст// Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): Материалы Международной научно-практической конференции (19-20 марта 2009 г.) – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2009 – С. – 332 – 335. 0,23 п.л.



Подписано к печати 30.10.2012 Объем 1,5 п.л.
Заказ № 25 Тираж 100 экз.
ГУ Т.МПГУ