
10. Эрдниев П. М. Обучение математике в школе. Укрупнение дидактических единиц: Кн. для учителя / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. М.: Столетие, 1996. 105 с.

REFERENCES

1. Bakulevskaja S. Evristicheskaja zadacha kak subjektivnoe prostranstvo samorazvitija rebenka. M., 2001. 7 s.
2. Buzulina T. I. Neopredelennye zadachi po analiticheskoj geometrii v professional'noj podgotovke budushchih uchitelej matematiki: Dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2002. 230 s.
3. Kanin E. S. Razvitie temy zadachi // Matematika v shkole. 1991. № 3.
4. Koljagin Ju. M. Matematicheskie zadachi kak sredstvo obucheniya i razvitija uchashchihhsja srednej shkoly: Dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1977. 398 s.
5. Poja D. Kak reshat' zadachu. M.: Nauka, 1959. 208 s.
6. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Osnovnaja shkola. [http:// www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)
7. Programma razvitija universal'nyh uchebnyh dejstvij. [http:// www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. Osnovnaja shkola. [http:// www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)
9. Fridman L. M. Logiko-psihologicheskij analiz shkol'nyh uchebnyh zadach. M.: Pedagogika, 1977. 207 s.
10. Erdniev P. M. Obuchenie matematike v shkole. Ukрупнение didakticheskikh edinic: Kn. dlja uchitelja / P. M. Erdniev, B. P. Erdniev. M.: Stoletie, 1996. 105 s.

C. M. Loseva

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР) В ПРОЦЕССЕ УСТНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Текстовая деятельность отражает социальную природу учащегося, в центре её внимания — ребенок с его мыслями и чувствами, которыми он желает и может поделиться в процессе коммуникации. Формирование коммуникативно-речевых умений в процессе устной текстовой деятельности позволяет выявить потенциальные возможности младших школьников с ЗПР, необходимые для их полноценной деятельности в социуме.

Ключевые слова: *текстовая деятельность, интерпретация текстов, продуцирование текстов, коммуникативно-речевые умения, интенция.*

S. Loseva

THE COMMUNICATIVE SPEECH SKILLS DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF ORAL TEXT ACTIVITIES

Text activities reflect the social nature of the schoolchild, it is focused on the child with his/her thoughts and feelings shared in the process of communication. The development of speech skills during the process of oral textual activities allows to reveal the potential abilities of primary school children with mental retardation. These skills are relevant for the adequate activities in the society.

Keywords: *textual activities, text interpretation, text production, speech.*

Текстовая деятельность предполагает восприятие, понимание (всё вместе составляет интерпретацию) и продуцирование текстов в широком контексте коммуникации с учётом багажа знаний о мире, которым обладает и тот, кто воспринимает, и тот, кто порождает текст [1, с. 81]. Овладение деятельностью, в том числе и текстовой, невозможно без формирования у учеников умений, в частности, коммуникативно-речевых, которые входят в её структуру.

Формированию коммуникативно-речевых умений нормально развивающихся школьников в процессе устной речи посвящены работы М. Т. Баранова, Т. Н. Волковой, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, М. С. Соловейчик, Л. П. Федоренко и других. Однако большинство исследователей рассматривали эти умения в связи с двумя базовыми признаками текста — связностью и цельностью. При этом в меньшей степени учитывалась личность ребёнка, воспринимающего или порождающего текст.

Анализ исследований Е. С. Слепович, Л. Б. Баряевой, И. Н. Лебедевой, Е. А. Лапп, Н. Ю. Боряковой и других свидетельствует о том, что коммуникативно-речевые умения у младших школьников с задержкой психического развития также изучались с точки зрения содержания, структуры и речевого оформления текстов.

Данные, полученные в результате исследований связной устной речи, являются значимыми и составляют необходимую базу для рассмотрения устной текстовой деятельности.

В настоящее время на этапе развития специальной педагогики, и в частности, олигофренопедагогики, изучение устной текстовой деятельности имеет особое значение, поскольку овладение ею является одним из определяющих условий социализации человека. Современный человек живет в условиях постоянного текстового воздействия, оказываемого на него другими людьми, обществом, средствами массо-

вой информации и т. д. Социализация в обществе требует немалых усилий со стороны школьника, и войти в систему социальных отношений ему удастся только в процессе взаимодействия с другими людьми через связующее звено — текст.

Показателем сформированности коммуникативно-речевых умений является текст (продуцируемый или репродуцируемый), но важен не только результат (содержание, структура и речевое оформление текста), но и процесс (когда ребенок не только осознает, как и о чем будет его текст, но и с какой целью и почему). В настоящее время изучение коммуникативно-речевых умений в этом направлении не получило сколько-нибудь систематического освещения.

В методике преподавания русского языка нет единого подхода к классификации коммуникативно-речевых умений. Отличие подходов кроется в количестве выделяемых умений в их содержательном наполнении, что, в свою очередь, обусловлено теми основаниями, которые положены в основу той или иной классификации. На основе имеющихся классификаций, предложенных Т. А. Ладыженской, М. С. Соловейчик, Т. Г. Рамзаевой, М. Р. Львовым, М. Т. Барановым и некоторыми другими авторами, нами было сформулировано «рабочее» определение коммуникативно-речевых умений как способа выполнения речевых действий, направленных на порождение и интерпретацию текстов с учётом коммуникативного намерения (интенции, замысла) говорящего и адресата. В соответствии с этим определением, а также с учетом поставленных цели и задач исследования были выделены четыре группы коммуникативно-речевых умений.

Рассмотрим умения, которые входят в состав каждой из выделенных нами групп.

I. Умения коммуникативного взаимодействия. К ним относятся:

– умения обмениваться коммуникативными интенциями;

– умения ориентироваться в ситуации общения;

– умения выражать некий коммуникативно-значимый смысл с помощью языковых средств.

II. Умения информационно-содержательного характера, обеспечивающие содержательную сторону текста и наиболее максимально выражающие коммуникативный замысел. К этой группе умений относятся:

– умения получить информацию для высказывания, для передачи мыслей, эмоций, чувств;

– умения определить и раскрыть тему и основную мысль текста, отобрать материал в соответствии с темой и основной мыслью и раскрыть микротемы текста.

III. Структурно-композиционные умения, обеспечивающие правильное построение текста. К ним относятся следующие умения:

– умения выделять части в тексте;

– умения конструировать вводное и заключительное предложения и части текста;

– умения составлять план, связно и последовательно излагать содержание.

IV. Умения использовать языковые средства предполагают нахождение не только точных средств для выражения своих мыслей, обеспечивающих правильность, ясность, богатство и стилистическую точность речи, но и наиболее полно и адекватно выражающих коммуникативный замысел (интенцию). К ним относятся:

– умения пользоваться лексическими средствами языка (правильно отбирать слова, морфологические формы и т. п.) и адекватно использовать с учётом коммуникативного намерения;

– умения пользоваться грамматическими и стилистическими средствами языка;

– умения использовать лексические и грамматические средства для связи отдельных предложений текста.

Выделенные нами коммуникативно-речевые умения мы анализировали с пози-

ций интерпретации и продуцирования текстов учениками с задержкой психического развития (ЗПР). Каждая из рассмотренных выше групп коммуникативно-речевых умений обладает определенными особенностями в зависимости от того, в каком виде текстовой деятельности (интерпретация или продуцирование) они реализуются.

Изучение коммуникативно-речевых умений проводилось в ходе проведения констатирующего эксперимента на базе специальной (коррекционной) школы VII вида № 59 Приморского района Санкт-Петербурга (экспериментальная группа) и общеобразовательной школы № 635 того же района г. Санкт-Петербурга (контрольная группа). В состав каждой группы вошло по 62 человека — учащиеся 1-х и 2-х классов в возрасте 7–9 лет.

Экспериментальное изучение коммуникативно-речевых умений проводилось в двух направлениях:

– первое — в процессе интерпретации учениками готовых (авторских) текстов;

– второе — в процессе самостоятельного продуцирования учениками различного содержания и структуре текстов.

Кратко остановимся на содержании и организации экспериментальной работы в рамках первого направления.

Основная задача интерпретации текста учениками состоит, по нашему мнению, в том, чтобы говорящий мог извлечь из текста максимум информации и передать ее таким образом, чтобы получившийся текст был правильно воспринят слушающим. Иными словами, необходимо организовать текст так (используя лингвистические средства), чтобы коммуникативное намерение автора адекватно интерпретировалось адресатом [2, с. 86].

При изучении коммуникативно-речевых умений в процессе интерпретации текстов испытуемым были предложены задания, в одном из которых создавалась определенная ситуация общения (учащимся была дана установка на участие в конкурсе

на лучшего рассказчика), в другом — такая ситуация не моделировалась. Вторым видом заданий традиционно используется на уроках.

Перейдем к рассмотрению второго направления, которое было реализовано в ходе констатирующего эксперимента — изучения коммуникативно-речевых умений в процессе осуществления учениками порождения текстов в процессе текстовой деятельности.

Порождение текста в устной текстовой деятельности — это решение, прежде всего, эмоциональной и мыслительной задачи, а уже потом — лингвистической, так как во всякой деятельности замысел предшествует конкретным операциям и выбору средств по его осуществлению. Текст сам по себе оказывается функциональной системой, в рамках которой лингвистические конструкции используются для реализации определённых коммуникативно-познавательных задач и могут варьироваться соответственно этим задачам [2, с. 46].

При изучении коммуникативно-речевых умений в процессе осуществления учениками продуцирования текстов испытуемым были предложены задания, в одном из которых создавалась определенная ситуация общения (учащимся была дана установка на конкурс лучшего рассказчика), в другом задании таковой не было.

Анализ текстовой деятельности в процессе интерпретации и продуцирования текстов показал:

- процесс продуцирования текстов является наиболее сложным для детей с задержкой психического развития в сравнении с процессом интерпретации; та же тенденция отмечена у нормально развивающихся школьников;
- в обоих процессах текстовой деятельности у младших школьников с ЗПР качество сформированности коммуникативно-речевых умений выше в заданиях, где экспериментатором была создана специальная ситуация общения. Это объясняется тем,

что созданная на уроке специальная ситуация общения способствовала мотивации учащихся, желанию учащихся в полной мере выразить своё коммуникативное намерение и установить максимальный контакт с адресатом. Вместе с тем положительное влияние коммуникативной установки все же не позволило добиться детям с ЗПР результатов, близких к результатам, которые показали ученики контрольной группы. Вероятно, это объясняется особенностями их познавательной деятельности, в частности, низким уровнем познавательной и речевой активности.

В процессе интерпретации и в процессе продуцирования текстов нами были выявлены общие качественные нарушения, характерные для обоих процессов текстовой деятельности:

- нарушения содержательной стороны текста и его структурного единства;
- нарушения синтаксического построения текстовых сообщений и их лексико-морфологического оформления. Вследствие этого возникали препятствия на пути передачи адекватной информации между партнёрами.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы сделали вывод, что все рассматриваемые коммуникативно-речевые умения, реализуемые в процессе устной текстовой деятельности, сформированы у большинства первоклассников и второклассников с ЗПР на низком уровне. В свою очередь, это связано с неумением школьников определить и адекватно донести до адресата с помощью лингвистических и экстралингвистических* средств коммуникативную интенцию (коммуникативный замысел). Следовательно, возникает необходимость поиска таких методов, приемов и средств формирования коммуникативно-речевых умений, которые обеспечили бы эффективность процессов интерпретации и продуцирования текстов младшими школьниками рассматриваемой категории.

Неумелое обращение со словом и речевая безответственность, неумение слушать и слышать, говорить и приходиться к согласию — всё это препятствует успешной социальной адаптации учащихся, развитию полноценной личности и ее способности к

саморазвитию. Чтобы избежать этого, нужно как можно больше внимания уделять процессу формирования текстовой деятельности у школьников с ЗПР, так как именно она является важнейшим механизмом социализации ребёнка в современном мире.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Экстралингвистические средства – структура текста, используемый фактический материал, логика изложения и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной. М.: Наука, 1984. 270 с.
2. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. М.: Либроком, 2009. 224 с.

REFERENCES

1. Dridze T. M. Tekstovaja dejatel'nost' v strukture sotsial'noj M.: Nauka, 1984. 270 s.
2. Dridze T. M. Jazyk i sotsial'naja psihologija. M.: Librokom, 2009. 224 s.

A. B. Maznitsin

УШУ КАК МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКИЙ ЭЛЕМЕНТ ПЕКИНСКОЙ ОПЕРЫ

Рассматривается тесная взаимосвязь двух древнейших искусств Китая — ушу и Пекинской оперы. Развиваясь и обретая популярность в одно время, эти искусства образовали сплав несовместимых (казалось бы) направлений, образовав уникальный театральный жанр, который и сегодня вызывает неподдельный интерес публики всех стран мира.

Ключевые слова: ушу, Пекинская опера, синтез.

A. Maznitsin

WUSHU IN PEKING OPERA

The article discusses a close interrelation of two most ancient arts of China — wushu and the Peking opera. These arts, which developed and got popular at the same period of time, have formed an alloy of seemingly incompatible trends which resulted in a unique theatrical genre gaining a genuine interest of the audiences all over the world.

Keywords: wushu, Peking opera, synthesis.

История возникновения и становления Пекинской оперы как одного из древнейших видов театрального искусства тесно

переплетена с проникновением «в народ» другого уникального и мистического искусства, которое называется ушу. Здесь-то