

Теоретические основы становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе

Социально-коммуникативные процессы являются условием и предпосылкой развития и становления человека в обществе, поэтому их изучение всегда привлекало внимание наук о человеке, в том числе и в педагогической области. Однако успешная реализация человека в современной социальной среде требует речевой культуры особого характера - способности к эффективной коммуникации, интерактивному взаимодействию, познавательному и деловому общению. Речевая способность, то есть способность пользоваться выработанным обществом языком, современной коммуникационной стратегией, является необходимой предпосылкой любой деятельности. Решение задач развития речевой культуры становится и функцией школьного образования, что предполагает актуальность специального выделения проблемы становления речевой деятельности школьников из общего комплекса проблем. Современный педагогический поиск направлен и на решение задач индивидуализации и социализации личности в образовании, что также невозможно без активизации речевой деятельности каждого ученика, построения педагогического взаимодействия на основе гуманистического общения, овладения учителем процессом конструирования речевой деятельности школьников.

Таким образом, необходимость повышения речевой культуры невозможна без становления речевой деятельности как сущностно-личностной характеристики, которая формируется в жизнедеятельности человека, в том числе и в процессе школьного образования. Рассмотрение закономерностей формирования речевой деятельности школьников является педагогической проблемой, что определяет необходимость ее анализа с позиций педагогической науки.

В научно-теоретическом плане актуальность исследования определяется необходимостью разрешения следующих противоречий:

- между накопленным фондом знаний в рассмотрении значения речи для формирования личности, раскрытии, ее определенных аспектов и недостаточностью разработки подходов для теоретического анализа и практического построения становления речи в образовательной практике;

- между потребностью обоснования необходимых педагогических условий становления речевой деятельности в образовательном процессе и неразработанностью научно-обоснованного комплекса этих условий;

- между имеющимися предпосылками к созданию научно-педагогического обеспечения конструирования речевой деятельности школьников и невозможностью выстроить это обеспечение на основе концептуальных педагогических положений.

В социально-практическом плане актуальность исследования определяется той значимостью, которую приобретает разработка обоснованного содержания развития речевой деятельности в школьном образовании в плане его гуманитаризации выполнения новых функциональных задач, а также наличием противоречия между осознанием учителем необходимости целенаправленного построения речевой деятельности при обучении различным предметам и неразработанностью общих основ конструирования педагогического процесса, ориентированного на развитие личности.

В современной науке имеется совокупность знаний, необходимых для постановки решения исследуемой проблемы: обоснована идея изучения развития речи на межпредметном уровне (М.Т. Баранов, В.А. Звегинцев, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.А. Пленкин, Л.П. Федоренко); установлены общие тенденции речевого развития школьников (А.И. Арнольдов, П.Я. Гальперин, А.П. Еремеева, В.И. Капинос, И.Е. Сеница, Л.И. Скворцов); определены существенные черты мастерства устной речи (В.И. Аннушкин, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, А.А. Потеня, Е.В. Сарычев, А.Н. Соколов); вскрыты проблемы речевого общения (В.В. Голубков, З.Г. Зайцева, В.А. Кан-Калик, Л.П. Крысин, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик); определены возможные пути формирования языковой компетентности школьников (Е.Д. Божович, Т.Г. Винокур, И.А. Зимняя, Л.Я. Зорина, Ю.Н. Караулов); представлен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания (В.А. Артемов, Е.А. Бахмутова, М.М. Бахтин, Г.М. Кучинский, А.Е. Супрун, Л.В. Щерба); вскрыты проблемы речевой коммуникации (Н.Д. Арутюнова, А.Л. Блинов, Л.А. Введенская, С.Ф. Иванова, Е.В. Клюев); речевая культура рассматривается в качестве содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности (Ю.Д. Апресян, Г.И. Богин, А.Н. Васильева, Б.Н. Головин, К.С. Горбачевич, В.Г. Костомаров, В.П. Чихачев).

Несмотря на имеющийся богатый фонд теоретических знаний о речевой деятельности в философии, психологии, лингвистики, рассмотрения значения речи в педагогическом процессе, и даже выделения таких научных направлений, как педагогическая лингвистика и педагогическая риторика, не существует педагогических концепций построения речевой деятельности школьников в общей системе школьного образования. Таким образом, возникает вопрос и о нахождении теоретических обоснований для построения педагогических концепций и практико-ориентированных моделей речевой деятельности школьников.

Рассматривая процесс становления речевой деятельности школьников, мы понимаем его как процесс самоактуализации в достижении целей саморазвития, мотивируемый внутренними механизмами речи, ее ценностно-смысловым содержанием, коммуникационной стратегией построения образовательного процесса. Возможность выделения процесса «становления речевой деятельности» доказывает имеющийся фонд научных знаний в области философии, психологии, социальной коммуникации, психолингвистики.

Проблема поиска путей и способов совершенствования образовательного процесса на основе выявления педагогической сущности речевой деятельности и разработка теоретических основ становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе является актуальной в теоретическом и практическом плане и обосновывает тему исследования: «Теоретические основы становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе».

Объект исследования - речевая деятельность школьников в образовательном процессе.

Предмет исследования - теоретические основы становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе.

Цель исследования: разработка теоретических основ становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе.

Гипотеза исследования. Эмпирический и теоретический анализ проблемы позволил нам сформулировать ряд гипотетических положений.

Речевая деятельность - одна из базовых ведущих деятельностей в образовательном процессе, позволяющая реализовать основные функции школьного образования, способствующая развитию образовательных возможностей личности.

Педагогическая сущность речевой деятельности школьников заключается в ценностно-смысловом восприятии речи; адекватном выражении своих знаний, суждений, оценок и направленном воздействии на субъекта при помощи системы, логики, доказательств, экспрессивных сторон речевой деятельности.

Становление речевой деятельности происходит на основе принципа постепенного усложнения ее структурных компонентов, различных вариантов речевого общения учителя и учащихся, на основе межсубъектных отношений. Возможность обеспечения ценностно-смыслового единства функций речевой деятельности будет происходить в результате становления субъектной позиции учащихся в целостном образовательном процессе. Механизмом становления речевой деятельности будет выступать процесс нахождения нового личностного смысла собственной деятельности посредством «осуществления себя», осмысления своей позиции, преобразования своего внутреннего мира в речевой образовательной ситуации.

Для целенаправленного построения речевой деятельности школьников необходим учет ее особенностей, знание педагогических функций, обоснованного конструирования системы речевых ситуаций в образовательном процессе, открытость обмена диалогическими смыслами каждым учителем независимо от предметного содержания учебного материала.

Система научно-методического обеспечения становления речевой деятельности будет реализована в результате специально организованного обучения конструированию речевой деятельности, которое создается как коммуникативно-смысловое поле обмена деятельно-стями, ее ценностями, что необходимо включать в различные ступени школьного образования.

Цель и гипотетические положения определили решение необходимых исследовательских задач:

1. Определить теоретико-методологические характеристики изучения речевой деятельности.

2. Теоретически обосновать педагогическую целесообразность рассмотрения речевой деятельности в образовательном процессе.

3. Выявить педагогическую сущность речевой деятельности в образовательном процессе (ее свойства, структурные компоненты, особенности проявления в познании, в общении, в становлении субъектной позиции).

4. Разработать концепцию конструирования речевой деятельности школьников.

5. Обосновать научно-педагогическое обеспечение речевой деятельности в образовательном процессе школы.

6. Проверить эффективность реализации разработанной концепции конструирования речевой деятельности в опытно-экспериментальной работе.

7. Выявить педагогические условия успешного становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе.

Исследовательская позиция обусловлена теоретико-методологической базой, которую составили:

- философские, психологические, лингвистические идеи, раскрывающие многоаспектную природу речи как предмета междисциплинарного изучения (В.А.Лекторский, Э.С.Маркарян, В.М.Соковнин, Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.Н.Соколов, А.А.Леонтьев, Е.Ф.Тарасов, Ю.А.Сорокин, А.М.Шахнарович);

- исследования речевой деятельности как педагогического явления (В.В. Голубков, А.П.Еремеева, З.Г.Зайцева, А.А.Мурашов, Е.В.Клюев, Н.В.Сергеева).

- философские, психологические идеи, рассматривающие теорию деятельности (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, А.В.Брушлинский, Л.П.Буева, М.В.Демин, Л.С.Выготский, В.П.Зинченко, Э.В.Ильенков, М.С.Каган, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Э.Г.Юдин, В.А.Ядов);

- психолого-педагогические концепции построения деятельности в педагогическом процессе (В.В. Горшкова, В.Н. Максимова, А.С. Роботова, А.П. Тряпицына, З.Ф. Чехлова, Г.И. Щукина);

- исследования ценностных ориентации личности (Т.К. Ахаян, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, А.В. Кирьякова);

- исследования по проблемам речевого развития, речевого общения, речевой культуры, речевого мастерства (А.А. Артемов, Е.А. Бахмутова, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Н.А. Пленкин, И.Е. Сеница, Г.С. Сухобская, В.П. Чихачев).

- психолого-педагогические исследования в области дидактики средней и высшей школы, рассматривающие проблему конструирования взаимодействия его субъектов, целостного образовательного процесса и их трансляции на содержание и организацию обучения педагогов (СИ. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, А.С. Гаязов, В.И. Загвязинский, Е.С. Заир-Бек, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, О.Е. Лебедев, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, В. Оконь, А.А. Орлов, Н.В. Радионо-

ва, С.А. Расчетина, В.Г. Рындак, М.С. Скаткин, В.А. Слостенин, Е.П. Тонконогая А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева, Г.И. Щукина).

В исследовании использовались в совокупности следующие методы: теоретический анализ работ в области философии, психологии, лингвистики, психолингвистики, педагогики по проблемам, взаимосвязанным с темой исследования; диагностический анализ речевой деятельности в образовательном процессе; конструктивное моделирование процесса становления речевой деятельности школьников; построение и анализ процесса и результатов конструирования речевой деятельности; метод экспертных оценок; методика вербализации; теоретическое обобщение результатов и их представление в рекомендациях и учебных пособиях; апробация учебно-методических материалов.

Логика и этапы исследования. Исследование базировалось на основных принципах методологии педагогических исследований и имело следующую логику:

- разработка исходной гипотезы, определение и обоснование стратегии исследования, его цели и задачи;

- анализ, синтез и интерпретация основных теоретических посылок, концептуального и рабочего понятийного аппарата, определение границ применимости используемых понятий;

- обоснование программы исследования, в которой выделяется ряд взаимосвязанных исследовательских действия, организуемых на различных этапах работы:

1. Аналитико-диагностический (1984 - 1995 гг.):

- изучение и выявление принципов деятельностного построения речевой деятельности школьников на различных этапах школьного образования, потребностей практики подготовки педагогов к конструированию речевой деятельности;

- анализ противоречий в конструировании обучения при изучении педагогических курсов различного характера.

2. Теоретико-ориентационный (1989 - 1994 гг.):

- разработка исходных гипотетических положений, определение общего замысла исследования, построение концептуальных идей, определение методологии исследования и стратегии исследовательской деятельности;

- уточнение теоретических положений, разработка задач исследования и логики его организации.

3. Конструктивно-моделирующий (1988 - 1995 гг.):

- разработка основных положений концепции конструирования речевой деятельности в образовательном процессе.

4. Конструктивно-реализующий и аналитический (1990 - 1999 гг.):

- апробация реализации теоретико-практической модели;
- отслеживание результатов индивидуальной деятельности учителей и анализ педагогической практики;
- обсуждение промежуточных результатов исследования;
- выделение тенденций развития процесса в различных моделях обучения, выявление общего и особенного, универсального и уникального, определение и раскрытие экспериментально обнаруженных теоретических оснований в организации обучения конструированию.

5. Аналитико-обобщающий (1990 - 1999 гг.):

- конкретизация основных положений концепции конструирования речевой деятельности школьников в образовательном процессе
- проверка эффективности программ развития речевой деятельности школьников;
- общий анализ и оформление результатов исследований в публикациях всех участников обучения, а не только автора данного исследования (программах, рекомендациях, учебных пособиях), их проверка и доработка в ходе коллективной экспертизы;
- определение перспектив дальнейшего исследования проблемы речевой деятельности в образовательном процессе.

База исследования. Образовательная система Южного округа г. Оренбурга; Экспериментальные образовательные учреждения - гимназия №1, лицей №2, школа №76 г. Оренбурга;

Обучение педагогов-практиков в проблемном семинаре на базе ГУО г. Оренбурга.

Оренбургский государственный педагогический университет (факультет повышения квалификации учителей).

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Речевая деятельность является одной из базовых ведущих деятельности в образовательном процессе и рассматривается как совокупность процессов ее восприятия, выражения и воздействия, обеспечивающих познание и общение, которые способствуют выражению отношений школьников как субъектов деятельности и определяют их позицию. В более широком смысле речевая деятельность - эта форма жизнедеятельности человека, проникающая в его образ жизни, поведение и в любую деятельность.

2. Педагогическая сущность речевой деятельности школьников заключается в ценностно-смысловом восприятии речи; адекватном

выражении своих знаний, суждений, оценок и направленном воздействии при помощи логических и экспрессивных сторон речевой деятельности. Речевая деятельность способствует обогащению образовательного процесса ценностным смыслом восприятия учебного материала, себя в структуре разноплановых отношений и речевых ситуаций, своей позиции в различных видах деятельности и творческом самовыражении.

3. Становление речевой деятельности в образовательном процессе происходит на основе принципа постепенного усложнения ее структурных компонентов, формирования различных вариантов познавательного и личностного речевого общения учителя и учащихся, на идеях межсубъектного общения. Анализ речевой деятельности как процесса межсубъектного обмена деятельностью учителя и учащихся позволяет выделить в качестве движущей силы противоречивое единство между ценностно-смысловым восприятием содержания познавательной деятельности и общения на уроке и переноса его на личностный уровень. Механизмом разрешения противоречия является процесс нахождения нового личностного смысла собственной деятельности посредством осмысления своей позиции в речевой образовательной ситуации.

4. Становление речевой деятельности способствует формированию субъектной позиции ученика в познавательной деятельности: от деятельностного исполнителя, воспринимающего информацию, через активное оперирование речевой деятельностью совместно с учителем к полной самостоятельности в речевых проявлениях; содействует по ложительному отношению к учению и гуманистическому общению, обеспечивает успех. В результате становления речевой деятельности происходят активные качественные преобразования внутреннего мира школьников, приводящие к новому способу жизнедеятельности - творческой самореализации в образовании.

5. Концепция конструирования речевой деятельности школьников раскрывает ее мотивационно-целевой, ценностно-смысловой, содержательный, операциональный и процессуально-организационный аспекты через анализ взаимодействия логики учебного предмета и логики развития межсубъектных отношений в образовательном процессе. Диалектика взаимодействия возрастных и индивидуальных проявлений речевого развития обуславливает процесс становления речевого потенциала личности, который отражает совокупность личностных предпосылок (языковой компетенции) и способов деятельности, определяющую результат становления

личности через становление речевой деятельности.

6. Построение системы подготовки учителя к целенаправленному конструированию речевой деятельности включает в себя: модификацию содержания цикла образовательных программ развития, которые создаются как коммуникативно-смысловое поле обмена деятельностью, ее ценностями; разработку методики многовариантной организации опытно-экспериментальной работы школ по построению программ развития речевой деятельности школьников.

7. Разработка концептуальной модели включает ценностно-целевой и результативный компонент; понятийный аппарат; принципы; конструирование речевой деятельности педагогами на различных уровнях разработки содержания и цикла образования как механизм реализации; усложнение всех структурных компонентов, различных вариантов речевого общения, межсубъектных отношений как условия реализации. Речевая деятельность рассматривается как интегральная характеристика личности. Педагогическими условиями успешного становления речевой деятельности школьников являются:

- определение ценностно-смыслового единства всех функций речевой деятельности;

- обоснованное конструирование речевой деятельности в образовательном процессе каждым учителем независимо от предметного содержания материала;

- создание учителем целенаправленных ситуаций для максимального проявления всех возможностей речевой деятельности;

- использование разнообразных сторон речевой деятельности в процессе познания учащихся;

- обеспечение эффекта общения и единства деятельности учителя и учащихся;

- усложнение требований, предъявляемых учителем к речевой деятельности своей и учащихся;

- создание эмоционально благоприятной атмосферы речевой деятельности;

- использование влияния речевой деятельности на становление субъектной позиции школьника.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что:

1. Обосновано понятие «речевая деятельность школьников» как одна из базовых ведущих категорий теории школьного образова-

ния, раскрыты ее объективно-предметные и субъективно-ценностные характеристики, закономерности построения речевой деятельности в образовательном процессе.

2. Изучены и обобщены теоретико-методологические проблемы речевой деятельности в образовательном процессе, ее роль в познании и общении, в становлении субъектной позиции школьников.

3. Выявлена педагогическая сущность речевой деятельности школьников в образовательном процессе.

4. Разработана концепция конструирования речевой деятельности школьника.

5. Обоснована логика построения речевой деятельности школьников в образовательном процессе, отражающая ценностно-мотивационный, содержательный, операциональный и процессуально-организационный аспекты концепции.

6. Выделены педагогические условия успешного становления речевой деятельности школьника.

7. Определено содержание подготовки педагогов к конструированию речевой деятельности школьников, являющегося одним из средств научно-педагогического обеспечения.

8. Разработана методика организации опытно-экспериментальной работы учителей по проблеме исследования, отражающая интеграцию образования, науки и практики.

9. Разработана концептуальная модель становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе.

Практическая значимость исследования заключается в создании комплекса программ развития речевой деятельности школьников, учебных пособий, методических рекомендаций и материалов по проблеме речевой деятельности, адресованного различным категориям педагогических кадров.

Исследование ориентирует учителей на рассмотрение речевой деятельности как неотъемлемой социально-педагогической задачи любой предметной области.

Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлены непротиворечивостью и четким обозначением методологических позиций; полнотой рассмотрения предмета исследования, предусматривающего анализ всех компонентов речевой деятельности и связей между ними; использованием разнообразных методов, отобранных в соответствии со спецификой каждого этапа исследования, дополняющих друг друга; практическим под-

тверждением основных положений исследования в экспериментальной работе.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на всех этапах его организации в процессе обучения студентов, аспирантов, учителей и директоров школ на базе ОГПУ, ОГУ, городского научно-методического центра, научно-исследовательской лаборатории «Аксиология и инноватика», при обучении педагогов на семинарах в г. Уфе, Орске, Екатеринбурге, Ижевске. Материалы представлялись на республиканских семинарах по проблемам развития общего среднего образования и научно-практических конференциях по проблемам педагогического образования в г. Риге (1989), г. Санкт-Петербурге (1990), г. Петрозаводске (1990), г. Уфе (1993), г. Оренбурге (1993), г. Москве (1995, 1998, 1999). Результаты исследования также апробировались в различные годы на конференциях, педчтениях и семинарах педагогических коллективов школ г. Оренбурге, на заседаниях кафедры педагогики и научно-методического совета ОГПУ, ОГУ.

Материалы исследования внедрены в деятельность: гимназии №1 (с 1993 г.); общеобразовательной школы №76 (с 1994 г.); лицея №2 (с 1995 г.); образовательных учреждений Южного округа г. Оренбурга (19 школ с 1997 г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав, заключения, библиографии.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность, изложены объект, предмет, цель, задачи диссертационного исследования; выдвинута гипотеза научного поиска; раскрыт методологический и методический аппарат диссертации; представлены экспериментальная база и этапы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту; обоснованы научная новизна, теоретическая и прикладная значимость работы и ее достоверность; выделены формы апробации и внедрения результатов исследования в практику.

Первые две главы исследования - «**Методология изучения речевой деятельности**», «**Речевая деятельность как педагогическая проблема**» - содержат обоснование методологической позиции, исходной гипотезы, ведущих идей и логики исследования; рассмотрение понятия «речевая деятельность» и ее трактовка с позиций общей теории деятельности; разработка различных подходов к определению речевой деятельности в образовательном процессе.

Как показал анализ современных философских, психологических, лингвистических и педагогических исследований, проблема речи и речевой деятельности является сложной междисциплинарной проблемой, требующей ее системного рассмотрения на уровне педагогической науки. Для этого было необходимо определить собственную педагогическую постановку задачи, обуславливающую отбор тех фактов, теоретических положений, гипотез из смежных с педагогикой наук, которые помогают продвинуться в понимании исследуемой проблемы. Педагогическая постановка проблемы изучения речевой деятельности определяется в исследовании через анализ речи как принадлежности деятельности человека, выступающей специфической формой отношения человека к миру, в котором выражено целенаправленное изменение, преобразование его в интересах людей. Психолого-педагогическое учение о деятельности, о ее сущностных свойствах, о совместных действиях людей, об обмене их деятельностями позволили включить речевую деятельность в их состав, поскольку и обмен деятельностями, и обмен отношениями между людьми вне языка, вне речи практически невозможно. В главе приводится методологическое обоснование правомерности данного подхода, его соответствия основным тенденциям развития педагогической науки и практики.

Данное исследование ориентировано на рассмотрение феномена речевой деятельности в конкретной области педагогического знания - теории школьного образования, призванной раскрыть закономерности построения речевой деятельности в образовательном процессе.

Современные труды в области теории речи и речевой деятельности философов (А.А. Брудный, В.А. Лекторский, Э.С. Маркоян, В.М. Соковнин), психологов (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Соколов), психолингвистов (А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин, А.М. Шахнарович), доказывающие принадлежность речи к феномену деятельности, позволили рассматривать речевую деятельность с позиций общей теории деятельности, в качестве необходимого ее вида.

В методологии данного исследования ведущая роль принадлежит деятельностному анализу, отражающему стратегию научного поиска и основной подход, который позволил исследовать речевую деятельность через анализ присущих познанию субъект-объектных и субъект-субъектных связей, опосредуемых отношении речевой деятельности к «миру личности», ее жизнедеятельности в целом. С

указанных позиций в диссертации приводится обоснование педагогического анализа единства познания и общения в речевой деятельности, влияние ее на становление школьника как субъекта и делается вывод о продуктивности ее рассмотрения как способа личности «осуществить, выполнить себя», осмыслить свою позицию, преобразовать свой внутренний мир.

В диссертации отмечается необходимость включения взаимодополняющего подхода - аксиологического, который чрезвычайно важен по разным основаниям: во-первых, позволяет рассматривать личностно значимые и жизненно важные потребности человека как ценность; во-вторых, позволяет рассматривать саморазвитие человека как ценность образования; в-третьих, ориентирует на выявление многообразных связей самореализации человека, представляющих в отдельности также особую ценность, и сведение их в единую концепцию; в-четвертых, предупреждает опасность интуитивных представлений о ценностях. С помощью объединенного ценностно-деятельностного подхода осуществляется связь основных положений деятельностного принципа с ценностным принципом. Единство аксиологического и деятельностного аспектов служит как источником, так и способом познания, является комплексным способом педагогического исследования, основой оценки возможных решений поставленных исследовательских задач.

Из ценностно-деятельностного подхода вытекает необходимость антропологического принципа ориентирующего на признание и в деятельности, и в ценностях человека как целостности. Антропологический принцип в данном исследовании - включение категории Человека во все сферы педагогического познания. Антропологический принцип является вершиной иерархии принципов, главным объяснительным принципом исследования речевой деятельности школьников в образовательном процессе.

В исследовании речевая деятельность рассматривается как интегральная характеристика личности, главный инструмент, посредством которого формируется личность. В связи с этим, одной из задач построения речевой деятельности является формирование языковой личности, ее языковой компетентности, речевого поведения, что для педагогической теории речевой деятельности весьма существенно.

Развитие языковой личности раскрывается как целостный процесс самогенетического развития, в котором взаимодействуют процессы социализации и индивидуализации личности. В цен-

тре внимания данного исследования оказывается взаимная обусловленность, диалектическая связь внутреннего мира формирующейся языковой личности и педагогических речевых воздействий. Указанная взаимообусловленность предполагает такую организацию процесса, которая ориентирована на создание условий, необходимых для осуществления «внутри» образовательного процесса процессов социализации - индивидуализации, путем обогащения этих процессов формированием приемов речевой деятельности, развитием интеллектуальной личностной рефлексии, «возвышением» потребности ученика в творческой самореализации.

Теоретическая разработка исходной гипотезы позволила обнаружить один из возможных путей преодоления сложившейся парадигмы, которая постулирует, что речевая деятельность существует как самостоятельная деятельностная основа формирования личности и в то же время органично включена в процесс любой деятельности.

В исследовании доказываемся, что, как и любая форма человеческой деятельности, речевая деятельность характеризуется и всеми сущностными свойствами, выделяемыми общей теорией деятельности, и их единым построением с необходимыми компонентами в своей взаимообусловленности и многосторонних связях, обеспечивающих результат, к которому стремится человек.

Вопросы педагогической теории речевой деятельности решаются в исследовании на основе принципов объективно существующей связи между языком и познавательными процессами, вскрывают проблемы развития речи учащихся, речевой подготовки, речевого общения, речевого поведения, мастерства устной речи, речевой культуры. Исследовались объективные процессы развития речи и мышления в условиях обучения, общие характеристики речи, тенденции речевого развития, выявлялись в процессе обучения факторы, определяющие достоинства и недостатки речи учащихся. Речевое развитие школьников и подготовка к нему рассматривается как теоретическая и практическая проблема межпредметного характера.

Педагогическая теория речевой деятельности особое внимание уделяет вопросам речевой культуры, которая служит одним из важнейших показателей духовного богатства человека, культуры его мышления, является могучим средством формирования личности и рассматривается в качестве содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности.

В исследовании речевая деятельность раскрыта в различных модификациях: речь, направленная на познание, и речь, связан-

ная с общением. Вскрыты сущностные ее свойства, структурные компоненты, разные варианты речевого общения учителя и учащихся, особенности, возможности речевой деятельности, показано ее влияние на становление позиций школьника, что является научной основой обогащения образовательного процесса.

Обращение к функциям речевой деятельности в педагогическом процессе помогло определить педагогическое назначение речевой деятельности в учебном процессе, доказать принадлежность речи к феномену деятельности. В исследовании выделены функции, особо значимые для учебного процесса: познавательная, ценностно-смысловая, информативная, коммуникативная, стимулирующая.

В главе дан теоретический анализ форм речевой деятельности, способствующих определению субъектной позиции в учебном процессе; выявлено соотношение монологической и диалогической форм на уроках, специфика их проявления и возможностей.

Теоретическое определение искомой стратегии базируется на анализе образовательного процесса как процесса межсубъектного обмена деятельностью преподавания и учения. Учет субъектной позиции учителя и ученика приводит к обнаружению одного из основных противоречий образовательного процесса - между имеющимся уровнем развития потребности ученика в самовыражении и возможностями педагогического речевого воздействия по «возвышению» этой потребности за счет обогащения ее социально-ценностным содержанием и новыми способами деятельности. В исследовании доказывается, что разрешение этого противоречия выражается не только в непосредственных результатах речевой деятельности (познание, общение) - усвоение содержания образования, но и в развитии сущностных сил субъектов образовательного процесса - учителя и ученика, что позволяет рассматривать речь как деятельность, как основу познания и общения.

Далее в диссертации обосновывается правомерность рассмотрения логики образовательного процесса как результата взаимодействия логики учебного предмета и логики развития межсубъектных отношений. Пространственно-временной локализацией этого взаимодействия является речевая ситуация, которая раскрывается как единица конструирования речевой деятельности, в которой речевая деятельность как компонент образовательного процесса обеспечивает реализацию условий, необходимых для формирования личностных предпосылок и способов речевой деятельности. Указанные условия в плоскости субъект-объектных связей позво-

ляют осуществить: овладение логическими и интуитивными механизмами речевой деятельности в процессе решения речевых ситуаций, нацеленных на усвоение базовых понятий, овладение ценностно-оценочным отношением к результатам и процессу речевой деятельности; реализацию содержательных стимулов мотивации; возникновение интеллектуальной рефлексии и саморегуляции. В плоскости субъект-субъектных связей - осознание своей позиции, преобразования своего внутреннего мира; возникновение личностной рефлексии и саморегуляции; становление осознанной самооценки и притязаний. В плоскости взаимосвязи образовательного процесса и всей жизнедеятельности ученика - становление целенаправленной деятельности самопознания и самовыражения; соотношения результатов самопознания в учебной деятельности с ценностными ориентациями, жизненным (личностным) и профессиональным самоопределением.

Речевая деятельность в педагогике является основой выработки у субъекта необходимых черт деятеля. Фактор отношений, вызываемых деятельностью и соучастием в ней, образует в речевой деятельности особые многозначные связи с предметной основой деятельности, ее содержанием, с процессом ее выполнения и с участниками образовательного процесса - учителем, учащимися и, наконец, с собственным статусом в деятельности. Именно во взаимопереходах субъектно-объектных отношений и заключены механизмы становления речевой деятельности.

Отношения в речевой деятельности определяют объективные и субъективные условия развития школьника. Для построения речевой деятельности, во-первых, очень важно создавать благоприятную внешнюю среду общения, познания для развития многозначных отношений школьников, а во-вторых, проявлять постоянную заботу о создании столь же благоприятной внутренней среды, в которую входят не только процессы его сознания, мотивы, но и опыт сложившихся отношений.

Речевое развитие школьника внутри возраста выступает в проявлении самых существенных свойств личности: в направленности, в том, какую систему целей и задач ставит школьник перед собой, что доминирует в его мотивации, что лежит в его основе; в позиции его в речевой деятельности (активен, пассивен, следует за указаниями других, проявляет инициативу, творческий подход, лидер); в отношениях школьника к миру, людям, себе, в его нравственном потенциале; в характере отражения им действительности

(адекватность, широта или узость кругозора, глубина, своеобразие, творчество); в свойствах его характера обуславливающих поступки (эмоционально-волевые проявления, выдержка, сдержанность, импульсивность, эффективность, целеустремленность, слабоволие).

На основе проведенного в исследовании анализа в качестве комплекса принципов конструирования речевой деятельности определены: аксиологические (ориентация на ценностно-смысловой аспект в речевой деятельности; научно-теоретические (методологическое доказательство относительно данного явления, системность в анализе и конструировании, непрерывность, функциональная дополнительность); педагогические (ориентация на успех, гармонизирующий диалог, учет закономерностей, особенностей речевой деятельности); деятельностно-творческие (уровневое соотношение речевых ситуаций, ориентация на саморазвитие, рефлексивность, укрепление субъектно-субъектных отношений); организационно-практические (действенность, готовность педагогов к реализации, мотивация «воздействия»).

Логика конструирования речевой деятельности раскрывается следующим образом:

1. Определение замысла начинается с анализа речевой ситуации, выявления целей речевой деятельности, определения проблем для решения, выбора идей, их согласование.

2. Следующий этап - ценностно-мотивационный - формулировка идей, система ценностных установок для определения собственных приоритетов в личной и профессиональной жизни, принятие индивидуальной ответственности за сделанный выбор, повышение уровня индивидуальной культуры, выявление смыслообразующего мотива.

3. Затем необходима разработка моделей действий (связь с предметной областью познания, выработка отношений к предметному миру, к смысловой стороне речи, выбор наиболее эффективных методов построения). Данный этап связан с активным восприятием учащимися речевой деятельности учителя и адекватным выражением его в речи учащихся, процессом активной речевой деятельности совместно с учителем, и, наконец, с самостоятельным оперированием учащимися речевой деятельностью в целях обогащения познания и общения.

4. В конструировании также следует конкретизировать задачи, которые необходимо решить, определить и обосновать условия и

средства для достижения целей, разработать основания речевых умений, систему речевого взаимодействия.

5. При построении речевой деятельности организуется непрерывная обратная связь, оценка различных вариантов речевого общения, монологической и диалогической форм, доработка, корректировка процесса. .

6. В ходе конструирования производится оценка, анализ, изменение позиции учителя и ученика в речевой деятельности, обобщение результатов, определение дальнейших направлений деятельности. Особую роль имеет анализ позиции учителя и учащихся в речевой деятельности.

7. Заканчивается конструирование - программой развития речевой деятельности школьников.

Завершается глава обоснованием проблемно-педагогического поля речевой деятельности, которое заключается в возможности получения нового знания о влиянии речевой деятельности на отношения школьника в познании и общении, на становление субъектной позиции ученика.

Речевая деятельность в диссертации определяется как совокупность процессов ее восприятия, выражения и воздействия, обеспечивающих познание и общение, которые способствуют выражению отношений школьников как субъектов деятельности и определяют их позицию. В более широком смысле речевая деятельность - это форма жизнедеятельности человека, проникающая в его образ жизни, поведение и в любую деятельность.

В третьей главе исследования - **«Концепция конструирования речевой деятельности школьников»** - раскрываются мотивационно-целевой, ценностно-смысловой, содержательный, операциональный и процессуально-организационный аспекты речевой деятельности. Мотивационно-целевой аспект конструирования речевой деятельности ориентирован на конкретизацию опережающей функции, образовательного процесса. Цель речевой деятельности понимается "(как передача предметных знаний, развитие общей культуры учащихся, развитие личности в целом. Обосновывается, что речевая деятельность своими целями и мотивацией в большинстве случаев входит в какую-то другую деятельность. Целью речевой деятельности является познание, общение, воздействие, самоанализ. Цель неразрывна с мотивом, это внутренняя сторона деятельности, без речи в основном невозможно выявить мотив. В речевой деятельности именно от мотива зависит, приобретает ли

речь статус самостоятельной деятельности. Учитывая, что мотивационно-целевой компонент обосновывает самостоятельность речи как деятельности, особый акцент делается на доказательности. Речь выступает в качестве самостоятельной деятельности, когда целью является «само порождение речевого высказывания» (построение речи таким образом, чтобы она оказала нужное воздействие).

В психолого-педагогических исследованиях установлено, что успех в речевой деятельности определяется ни каким-либо отдельно взятым речевым качеством или умением или уровнем развития речевых возможностей, но их совокупностью. Данный факт обуславливает необходимость для определения целей речевой деятельности введения понятия, раскрывающего обобщенную характеристику указанной совокупности. В качестве такого рабочего понятия выступает ценностно-смысловой потенциал личности, рассматриваемый в диссертации как динамическая интегральная характеристика личности. Это понятие позволяет качественно охарактеризовать индивидуальную совокупность необходимых для речи языковых предпосылок и способов речевой деятельности, обуславливающую успех личности в свободной преобразовательной деятельности в избранной предметной области. Анализ результатов речевой деятельности с указанных позиций позволяет определить пути прогрессивного разрешения противоречия между имеющимся у ученика опытом самореализации в образовательном процессе и педагогической деятельностью учителя по «возвышению» потребности ученика в самореализации на основе обогащения ее социально-ценностным содержанием и новыми способами деятельности. Ценностно-смысловой аспект в конструировании речевой деятельности позволяет вводить учащихся в мир ценностей и оказывать им помощь в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентации. Данный компонент обеспечивает самопознание, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самовыражения, самосовершенствования, нравственного самоопределения, формирует жизненную позицию. Важно признать, что ценностно-смысловой аспект в конструировании речевой деятельности является системообразующим и позволяет переводить знания в личностный контекст.

Содержательная основа конструирования речевой деятельности строится посредством конкретизации связей учитель - предметный речевой материал - ученик как содержательной проекции основного дидактического отношения, межсубъектного обмена дея-

тельностью учителя и ученика. Переход изучаемого знания из социальной плоскости в индивидуальную обеспечивается соответствующим моделированием предметного речевого материала, в процессе которого последовательно раскрываются структура речевой деятельности, ее коммуникативные характеристики, система речевых образовательных ситуаций. Целостность дидактической формы предъявления знаний рассматривается в исследовании через анализ регуляторной основы речевой деятельности ученика. Актуализация его субъектной позиции в образовательном процессе позволяет построить концептуальную модель речевой деятельности, отражающую характер понимания содержания, особенности его включения в индивидуальный опыт сознания, деятельности, отношений и связей ученика с предметным миром. Данный аспект конструирования речевой деятельности школьников связан с их ценностями, подводит учащихся к осмыслению их, рождающему избирательное отношение к знаниям, к самому предмету. Содержание речевой деятельности связано с выражением отношений к смысловой стороне речи, к окружающему миру, с возрастными возможностями, индивидуальным уровнем развития учащихся.

Субъект-объектные и субъект-субъектные связи, присущие речевой деятельности, раскрываются через влияние их на становление позиции школьника в учебном процессе, через анализ их изменений. Может случиться, что на протяжении всей совместной деятельности субъектом является только учитель. Ученик в этом случае - объект деятельности учителя, но все же деятель, хотя и исполнитель. Может сложиться такая ситуация, когда учитель становится объектом деятельности учащихся; их наблюдений, подражаний, обобщений. В таком случае учитель, выполняя функции контроля, наблюдения за ходом работы учащегося, как бы отступает на второй план, а ученик становится в полной мере субъектом деятельности. Наконец, возможно и такое положение, когда и учитель, и ученик выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно, и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий. В диссертации доказывается, что в этих взаимопереходах субъектно-объектных отношений и заключены механизмы становления речевой деятельности школьников. Необходимость учета субъект-объектных и субъект-субъектных связей обусловила построение системы речевых образовательных ситуаций, которая включает в себя учебно-предметные и личностные речевые ситуации. Ос-

новная цель построения предметных речевых ситуаций заключается в формировании способов речевой деятельности в процессе овладения базовыми знаниями, осознании учеником своих познавательных интересов и возможностей, формировании речевых умений, ведущих качеств речи. Основная цель построения личностных ситуаций заключается в осознании учеником своей личностной позиции в речевой деятельности, особенностей ее, стимулирования «выхода» за рамки учебного предмета для осознанного и адекватного самовыражения. В данном случае вся деятельность приобретает личностную значимость для школьника, окрашивается яркими переживаниями, радостью самостоятельного продвижения, удовлетворением своими находками, приобретениями. Подобная деятельность формирует чувство собственного достоинства, которое, несомненно, укрепляет субъектную позицию деятельности. Вместе с ней в этих условиях формируются ценные проявления интереса, активности и самостоятельности учащихся, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции в речевой деятельности могут стать личностными качествами.

В исследовании обосновывается правомерность предложенной системы речевых образовательных ситуаций, которая отличается от имеющихся в дидактических работах. Основное отличие состоит в том, что существующие в дидактике подходы к выделению системы речевых ситуаций обеспечивают достижение в основном предметных целей обучения и в значительной меньшей степени нацелены на достижение личностных целей. Нами были выделены ситуации: способствующие пониманию содержания учебного материала и адекватного выражения его в речи, где учащиеся совершенствовали логику изложения мысли, точность выражения, ясность, системность, лаконизм, [богатство словарного запаса; связанные с эмоциональным восприятием и обогащением экспрессивных сторон речевой деятельности, которые создавали эмоциональную атмосферу, придавали эмоциональный тонус речевой деятельности и развивали выразительность, образность, эмоциональность, правильную ее интонацию; способствующие обогащению словарного запаса, где особое внимание уделялось смысловой стороне речевой деятельности, терминологической наполняемости ее, соответствию нормам литературного языка, правильности произношения; связанные с субъектной позиции ученика, которые способствовали совершенствованию речевых умений - «воздействия» (умение размышлять вслух, защищать свои суждения, возражать, убеждать, дока-

зывать, отстаивать свою точку зрения, аргументировать, задавать вопросы, выражать свое отношение к происходящему).

Далее в главе рассматривается операциональная основа конструирования речевой деятельности школьников, которая также определяется через анализ дидактического отношения: передача содержания учебного материала учителем - присвоение знаний, превращение их в инструмент дальнейшего познания учеником. Учет субъект-субъектных связей, находящих выражение в трансляции стиля речевой деятельности учителя, расценивается в исследовании как неотъемлемый элемент конструирования речевой деятельности. В качестве ее операциональной основы выделены способы, в основе которых лежит смысловое восприятие речи, и способы, суть которых составляет порождение речи (собственно речевые умения). Особенностью умений речевого плана является то, что они опираются на автоматизмы и навыки, но сами в автоматизированные действия не превращаются, - можно говорить лишь о различной степени сформированности того или иного речевого умения, о различном уровне владения умением. В исследовании дается обоснование выделенных способов речевой деятельности как основных и достаточных для построения речевых ситуаций в рамках образовательного процесса.

В исследовании подробно проанализировано соотношение двух форм речевой деятельности - монологической и диалогической ввиду недостаточной разработанности проблемы. Дан анализ развития монологической формы через обучение учащихся различным видам и жанрам изложения, через выполнения логических заданий; развития диалогической формы речевой деятельности - через обучение способам, содействующим субъектной позиции ученика в учебном процессе.

В диссертации рассмотрено соотношение познавательного аспекта и аспекта общения в речевой деятельности, что является для нее центральной проблемой. Основной отличительной чертой речевой деятельности, отделяющей ее от других видов деятельности, есть то, что Л.С. Выготский назвал «единством общения и познания».

Завершается глава конкретизацией методологического положения о взаимообусловленности развития личности ученика и педагогических речевых воздействий, что обусловило необходимость рассмотрения процессуально-организационной динамики речевой деятельности, находящей выражение в изменении методов и орга-

низационных форм обучения и определяемой сменой предметных и личностных речевых ситуаций. Смена предметных речевых ситуаций детерминирована логикой учебного предмета, а личностных - логикой развития межсубъектных отношений. Взаимосвязь предметных и личностных речевых ситуаций отражает взаимное соответствие изучаемого элемента содержания образования, этапа, метода и организационной формы обучения. Подчеркивается, что в процессуально-организационном аспекте речевой деятельности выражаются итоги взаимосвязи всех структурных компонентов построения деятельности и уровень достижения цели. Оценка результатов - важнейший показатель и стимул развития личности. В результатах находят свое отражение речевые особенности личности: характер мыслительных процессов, культура чувств и общения, индивидуально-творческий стиль выполнения действий и деятельности в целом. В результатах «материализуются» цели, предметные действия, операции, способности, возможности личности. С результатом тесно связана оценка и самооценка личности, ее статус в коллективе. Речевая деятельность является выразителем результата, это показатель развития субъекта деятельности, как для него самого, так и для учителя. Предложенная концептуальная модель становления речевой деятельности в образовательном процессе позволяет увидеть возможности ее в развитии личности, в становлении школьника как субъекта.

В четвертой главе диссертации - **«Научно-педагогическое обеспечение речевой деятельности школьников»** - представлена экспериментальная проверка гипотетических положений на примере обучения педагогов при разработке и реализации программ развития районной системы образования и программ преобразования образовательных учреждений. На данном этапе исследования ставились задачи обоснования построения процесса обучения конструированию руководителей образовательных учреждений и педагогов школ во взаимосвязи с решением задач районной системы образования.

Экспериментальная модель анализируется на примере обучения педагогов образовательной системы Южного округа г. Оренбурга. В процессе разработки программы развития районной системы образования, при организации аналитико-диагностического этапа исследования одной из составляющих анализа было изучение образовательных потребностей педагогов, их затруднений и достижений в организации процесса преобразования и управления развитием образовательных систем.

Общие аналитические данные позволили выявить: поле проблем для решения в управлении развития районной образовательной системы; проблемы и затруднения педагогов, препятствующие их включению в решение задач развития района.

На основе соотнесения этих проблемных характеристик была разработана общая модель обучения педагогов по различным направлениям. В результате анализа в программе развития районной образовательной системы было выделено три основных целевых программы и обеспечивающие их одиннадцать подпрограмм, пять из которых непосредственно включали в себя программы обучения педагогов конструированию речевой деятельности.

Соотнесение двух проблемных полей (поля проблем для разрешения противоречий преобразований в образовательной системе и поля проблем для разрешения в образовании педагогов) позволило определить основные структурные единицы содержания систематизированного обучения педагогов района конструированию речевой деятельности. Прежде всего, приоритетной была признана реализация программ обучения конструированию руководителей образовательных учреждений. В исследовании приводится описание и анализ процесса определения целей в речевых образовательных ситуациях на основе метода качественного структурирования, построение обучения методом конструктивного моделирования и методом вербализации всеми его участниками, примеры наиболее продуктивных технологий обучения: «Круглый стол» - диалог, обсуждения проблем развития образовательной системы района; организация работы в микрогруппах по обсуждению тематических разделов обучения при помощи «метода наводящих вопросов»; обучение работе с информацией - семинар «Понятийно-терминологическая карта».

В диссертации также представлена конструкция обучения учителей трех экспериментальных школ. В ходе обучения педагогов школ конструированию выявлялись общие характеристики построения процесса и их специфические особенности данных образовательных учреждений и программ развития районных образовательных систем.

Программы обучения педагогов школ создавались как решение поля проблем, выраженных в программе развития районной образовательной системы и проблем внутрисистемного характера. Конструирование обучения педагогов осуществлялась на основе анализа пересечений проблем для решения, определенных в программах раз-

вития района, программах деятельности методических центров и проблемных педагогических групп и в связи с этим проблем лично-профессионального характера педагогов учреждения. Организация обучения производилась на основе взаимосвязи этих программ, поэтапного анализа их реализации.

В гимназии №1 обучение выстраивалось в период реконструкции образовательной системы (преобразование ее целевых и структурных компонентов). В обучение включались все педагоги гимназии (90 человек) через работу проблемных творческих групп и методических объединений научно-методического центра «Поиск». Речевые образовательные ситуации конструировались при разработке семинаров «Эврика». Подготовка к участию в семинарах определяла индивидуальные программы обучения педагогов, которые реализовывались через обучение в малых группах (проблемных лабораториях, общие занятия, консультации, самообразование). Анализ результатов развития системы, ее преобразования и индивидуальных педагогических достижений учителей позволял выстраивать обучение конструированию от семинара к семинару, каждый из которых завершал один из циклов учения. Обобщенные результаты представлялись к экспертизе, продукты конструирования оформлялись в материалы научно-методического центра и частично представлялись публикации для педагогов района и города. Это позволяло мобилизовать педагогов на достижение результатов обучения и стимулировало мотивацию к образованию.

В школе №76 обучение конструированию выстраивалось как совмещение общей программы и индивидуальных и отражало работу педагогов по участию в целевых программах развития района и школы. Обучение конструировалось также как переход от рефлексии к действию по разрешению общих проблем развития районной системы образования и развития школы. В целом обучение выстраивалось как изучение общей методологии конструирования речевой деятельности, конкретизированной относительно проблем развития данной образовательной системы, и организовывалось как поддержка педагогов в саморазвитии. Модель обучения включала следующие формы: проблемные семинары, работа с научным консультантом в группах, оформление и представление материалов к экспертизе, открытые семинары для педагогов других школ и участие в конкурсах педагогических достижений. Цели каждой речевой ситуации выстраивались в результате анализа реализации задач развития учреждения и их трансформации в личностные цели педа-

гогов. Общая логика процесса была выстроена как продвижение по «лестнице достижений к совместному успеху в педагогической деятельности», что отражало общий характер развития районной системы образования.

В Лицее №2 обучение конструировалось на основе совмещения индивидуального участия педагогов в деятельности районной лаборатории по разработке стандартов лицейского образования и технологий обучения, развивающих академические достижения учащихся. Для представления результатов организовывался цикл семинаров диалогического характера по общей теме «Творческая мастерская учителя лицея», что определялось наличием в школе педагогов, работающих по программе района как ее координаторов. Соотнесение целевых, экспериментальных программ деятельности в районной системе образования к программе развития учреждения позволяло выстраивать общую логику речевых ситуаций и создавать индивидуальные образовательные программы для педагогов лицея.

Анализ эффективности процессов обучения в данных моделях проводился в двух направлениях: анализ достижения задач обучения, выделенных в программах развития образовательных систем и исследуемых в соответствии с критериями этого развития; анализ результатов обучения для личностного развития педагогов (самооценка, включенность в деятельность, удовлетворенность, развитие речевых умений, продуктивность обучения).

На основе анализа было определено:

- данная конструкция обучения активизирует обмен опытом, достижениями, расширяет общее пространство педагогического диалога, что дает возможность включить в организованное обучение педагогов района и на этой основе конструировать взаимодействие учреждений в реализации задач развития районных образовательных систем;

- обучение, выстроенное на содержании методологии конструирования речевой деятельности, позволяет расширить взаимодействие педагогов со специалистами в различных научных областях, что оказывает влияние на результаты преобразований в образовательных системах;

- обучение конструированию позволяет проводить организованную и разнообразную экспертизу программ развития речевой деятельности на различных этапах их разработки и реализации;

- организация обучения, как включение педагогов в разрешение конкретных социально-педагогических проблем и одновременно его

личностная ориентация, позволяют мотивировать участие педагогов в разработке и реализации программ развития речевой деятельности и способствуют решению задач развития образовательных систем;

- обучение конструированию позволяет развивать необходимые умения для разрешения проблем преобразований в образовательных системах.

Данные выводы были сделаны на основе педагогического мониторинга, проводимого в районах, результатов экспертиз образовательных учреждений городским и районным экспертными советами, самоанализа педагогами собственной деятельности, развития речевых умений и продуктов речевой деятельности.

Обучение конструированию, таким образом, является деятельностью концентрации взаимодействия развития системы и развития личности педагога. Обучение конструированию как научно-консультативная поддержка педагогов может быть постоянной функцией районных научно-методических центров.

В пятой главе диссертации - **«Опыт конструирования речевой деятельности школьников в образовательном процессе»** - представлена организация экспериментальной работы, которая отражает этапы эксперимента; задачи и методы исследования на каждом этапе; прогнозируемые результаты; методы оценки реально полученных результатов; характеристику базы исследования. Экспериментальная проверка осуществлялась в сельских и городских школах, что обусловило репрезентативность совокупной выборки и достоверность полученных результатов.

В экспериментальной части исследования решались следующие задачи: проверить правомерность и значимость выдвинутых теоретических положений концепции; определить результаты становления речевой деятельности учащихся разного возраста, разных школ, учителя которых использовали в своей деятельности разработанную концепцию речевой деятельности школьников, и сопоставить полученные результаты с прогнозируемыми; определить уровень подготовки педагогов к целенаправленному конструированию речевой деятельности школьников; определить результативность предложенных путей внедрения результатов исследования в практику.

Для оценки теоретических положений концепции использовался метод экспертной оценки. Тридцати методистам различных учебных предметов был предложен перечень десяти основных теорети-

ческих положений, составляющих «ядро» разработанной концепции. В этот перечень были включены также восемь утверждений, описывающих результаты других исследований речевой деятельности школьников, обобщенный передовой педагогический опыт. В этом отборе мы ориентировались на широкое освещение в педагогической печати, хорошее знание экспертами работ, в которых обосновываются данные утверждения. Расчет дисперсии позволил определить степень согласованности позиций экспертов, что может служить основанием для формулирования окончательных выводов. Результаты экспертной оценки свидетельствуют о том, что выделенные теоретические положения концепции оценены весьма высоко, при этом важно подчеркнуть две особенности: во-первых, подтвердилась правомерность основного замысла исследования - рассмотрения речевой деятельности как способа творческой самореализации личности ученика в образовательном процессе, во-вторых, распределение итоговых оценок отражает иерархическую связь теоретических положений, что в определенной степени доказывает правомерность представленной логики конструирования речевой деятельности.

Комплексный дидактический эксперимент проводился практически по всем предметам школьного обучения. Это условие эксперимента объясняется тем, что успешность речевой деятельности во многом зависит от свободно выбранной предметной направленности деятельности. Для проверки эффективности представленной логики конструирования речевой деятельности школьников было выбрано целенаправленное построение речевых образовательных ситуаций, усложняющихся в образовательном процессе.

Решение поставленной задачи эксперимента содержало три этапа: I этап был направлен на активное восприятие учащимися речевой деятельности учителя и адекватное выражение его в речи учащихся; II этап содержал в себе процесс активной речевой деятельности в сотрудничестве с учителем; III этап связан с самостоятельным оперированием речевой деятельностью в целях обогащения познания и общения учащихся в межпредметном обучении.

Назначение I этапа заключалось в организации активного восприятия учеником речевой деятельности учителя и адекватного выражения его в речи учащихся. Этот этап характеризовался системой речевого воздействия учителя на ученика и предусматривал включение учащихся в речевую деятельность.

Речевая деятельность учителя на I этапе содействовала привлечению учащихся к размышлению над речевой деятельнос-

тью других и самого себя. И учитель, и ученики работали над активизацией речевой деятельности учащихся, над речевыми умениями, способствующими восприятию речи на слух, следили за формой речевых выражений учащихся, требовали точности выражения, последовательности, логики изложения, лаконизма в ответах учеников.

Естественно, главное влияние шло от учителя, который определял и содержание, и объем учебного материала, руководил процессом его усвоения, корректируя при этом речевую деятельность каждого отдельного ученика и всего класса в целом. Именно учитель раскрывал перед учениками цели речевой деятельности, содействовал доступности содержания знаний, вооружал школьников необходимыми речевыми умениями, способствовал благоприятному протеканию речевой деятельности учеников.

Ученик на этом этапе выступал в роли деятельного исполнителя, воспринимающего информацию. Речь учителя усваивалась им как идеальный образец. Наряду с этим, ученик, воспринимая речь учителя, выражал свое отношение к ее содержанию, к ее выражению учителем, мог оказывать значительное воздействие на его поведение, побуждая учителя к речевым действиям по поводу того, что сказал или сделал ученик. Поскольку на I этапе учитель вносил коррективы в речевую деятельность учащихся, предъявляя к ней определенные требования, у учеников появились элементы самоанализа, самонаблюдения. Они следили за точностью выражения своих мыслей, системой их изложения, обращали внимание на содержательность речи, правильность произношения. Таким образом, внутри I этапа постепенно закладывался следующий.

II этап эксперимента включал учащихся в активное оперирование речевой деятельностью совместно с учителем. Здесь осуществлялось “целенаправленное обогащение опыта речевой деятельности школьников, усвоение образцов речи учителя, коррекция речевых действий учащихся.

Речевое общение на этом этапе приобретало более широкий размах, в нем осуществлялись не единичные связи (учитель спросил - ученик ответил), а фронтальная работа учителя с классом уже вовлекала значительную часть учеников в ответы на поставленные вопросы, в обмен мнениями, суждениями, в дискуссию по отдельным проблемным вопросам.

Речевая активность приобретала иной характер: она уже не зависела только от прямых требований учителя, чаще побуждалась моти-

вацией учеников, была связана с необходимостью оперирования знаниями в более совершенных формах речи, с переносом активных речевых действий из одной деятельности в другую.

В речевой деятельности учителя использовались различные формы: строго информативное изложение учебного материала, описание явлений и событий с подробностями и деталями в виде рассказа, обязательное привнесение учителем в сообщение своего заинтересованного, личностного отношения к излагаемым научным теориям, идеям, фактам, к героям книг. Особое значение придавалось как логике, так и живости, своеобразию речевых проявлений учителя.

Перед учителем на II этапе ставилась также задача стимуляции речевой деятельности учащихся, что осуществлялось частым обращением учителя к учащимся с вопросами на использование приобретенных знаний, на решение проблемных вопросов, выявляющих их суждения по поводу противоречивых мнений, отношений к содержанию, к ответам товарищей.

С этих позиций речевая деятельность учителя, естественно, принимала более действенный характер как образец речи учащихся. Под влиянием ее они начинали внимательно вслушиваться в речевые проявления собеседника, в ответы товарищей, старались самостоятельно разобраться в поставленных перед ними вопросах и точнее выразить свое суждение в ответе.

И если на предыдущем этапе опережающие субъектные проявления учащихся фиксировались как единичные, то на данном этапе выражение позиции ученика проявлялось в форме конструктивных предложений и верного самостоятельного выполнения заданий, требующих речевого выражения. Здесь стало возможным усложнение деятельности, побуждаемое учениками, в ситуациях, которые представляли учащимся возможность самим выдвигать встречные предложения, ставить свои задачи.

III этап экспериментальной деятельности дал возможность проследить роль самостоятельного оперирования речевой деятельностью в межпредметном обучении.

Процесс взаимоотношения учителя и учащихся на III этапе строился на основе полного взаимообщения участников совместной деятельности. Достигнутый школьниками высокий уровень выражения речевой деятельности позволил учителю обращаться к ним, как к активным соучастникам учебного процесса, располагающим самостоятельными суждениями, самосознанием, самовыражением, имеющим право выбора.

На III этапе использовались задания, различные речевые приемы, способствующие самостоятельному оперированию речевой деятельности, как по реализации идей учителя, так и по выдвижению своих идей и их реализации (учебные встречи, коллоквиумы, приемы «воздействия», «убеждения» на семинарах, конференциях). Много внимания уделялось работе с опорами на любом этапе занятия. Озвучивая самостоятельно составленную опору, ученик демонстрировал навыки самообразования, умение логично и точно отражать структурные связи в содержании учебного материала, умение отстаивать свою точку зрения. На этом этапе все было направлено на становление субъектной позиции ученика, что требовало использования учащимися речевых умений воздействующего плана.

Учитель теперь сам был заинтересован в активных самостоятельных речевых действиях учащихся, постоянно принимая в расчет их личные отношения к совместной деятельности.

Тесная связь и зависимость характера речевого отношения учителя и учащихся давала возможность синхронному протеканию речевой деятельности. Учитель, опираясь на речевую активность учащихся, на их самостоятельность, творческие возможности, проводил свою работу только при их участии, понимании и принятии сути его идей. Результат выражал как речевую деятельность учеников, так и результат их совместной деятельности. Таким образом, результат конструирования речевой деятельности выражает не только динамику отношений учителя и ученика, но и обосновывает роль речевой деятельности в становлении субъектной позиции школьника: от деятельного исполнителя, воспринимающего информацию, через активное оперирование речевой деятельностью совместно с учителем к полной самостоятельности в речевом выражении. Конструирование речевой деятельности способствовало и по степенному обогащению самой речи, и ее последовательному переходу от восприятия речи других и активному воздействию на них и на самого себя.

Результат речевой деятельности выражается не только в изменении ценностно-смысловой направленности личности, но и в непосредственном продукте речевой деятельности - построении речевых ситуаций.

Процесс конструирования доказал, что от речевой деятельности зависит обогащение образовательного процесса. Во-первых, речевая деятельность занимает большое временное место в образова-

тельном процессе; во-вторых, она проникает во все учебные действия школьника, редкие действия осуществляются вне речевой практики. Познавательная деятельность, состоящая из преобразования знаний, умений, в которых заложены психические процессы мышления, памяти, эмоций, воображения, которая приобретается пониманием речи других, выражением своих приобретений в речевой практике, не может осуществляться вне речевой деятельности. Процесс социального становления личности в образовании, коммуникативные связи всех видов деятельности и общения совершаются в речевых действиях учащихся. В третьих, общение учителя с учеником требует тактичного, осторожного обращения с речевой деятельностью, где слово играет ведущую роль. В-четвертых, само преподавание, деятельность учителя на уроке основываются на речевой деятельности.

Экспериментальная деятельность в целом показала, что речевая деятельность влияет на успешность школьников, на их общее развитие.

Высокий уровень речи обуславливает высокий уровень познания и общения. Конструирование речевой деятельности с учетом специфики ее воздействующей функции способствовала формированию субъектной позиции ученика в познавательной деятельности и в образовательном процессе, содействовала положительному отношению и гуманистическому общению.

Представленные в диссертации диагностические методики нацелены на рассмотрение и анализ полученных результатов с разных сторон и являются взаимодополняющими. Полученные данные свидетельствуют о правомерности и достоверности предложенного в исследовании подхода к конструированию речевой деятельности.

В конце главы формулируются условия успешного становления речевой деятельности в образовательном процессе, совокупность которых раскрывает благоприятные тенденции влияния речевой деятельности на личность ученика, на профессиональные и личные качества учителя, от взаимной деятельности которых зависит совершенствование образовательного процесса. Эти условия содержат в себе: определение ценностно-смыслового единства всех функций речевой деятельности; обоснованное конструирование речевой деятельности каждым учителем независимо от предметного содержания материала; создание учителем целенаправленных ситуации для максимального проявления всех возможностей речевой деятельности; использование разнообразных сторон

речевой деятельности в процессе познания учащихся; обеспечение эффекта общения и единства деятельности учителя и учащихся; усложнение требований, предъявляемых учителем к речевой деятельности своей и учащихся; создание эмоционально-благоприятной атмосферы речевой деятельности; использование влияния речевой деятельности на становление субъектной позиции школьника.

В **заключении** отмечается, что исследование обосновало речевую деятельность как одну из базовых ведущих деятельностей в образовательном процессе, показало важность разработки речевой деятельности как самостоятельной проблемы в педагогике, имеющей непреходящее значение в обогащении образовательного процесса, в формировании культуры школьника и его личности в целом. Исследование актуализировало проблему речевой деятельности, выявило ее педагогическую сущность, роль в образовательном процессе и влияние на взаимодействие деятельности учителя и учащихся в познании и общении. В исследовании выявлены тенденции, характеризующие специфику речевой деятельности школьников, представлена концепция конструирования речевой деятельности, раскрыта сущность всех функций речевой деятельности для образовательного процесса. Показано научно-педагогическое обеспечение речевой деятельности школьников, обнаружены основные направления организации и содержания опытно-экспериментальной работы педагогов.

Полученные результаты имеют научно-практическую значимость. Они позволяют на качественно новом уровне решать проблему становления речевой деятельности школьников в образовательном процессе, ориентируют учителей на рассмотрение речевой деятельности как неотъемлемой социально-педагогической задачи любой предметной области.

Проведенное исследование открывает новые перспективы в изучении проблем теории и практики школьного образования:

- исследование закономерностей многовариантной дифференциации и индивидуализации процесса образовательного процесса, отвечающих интересам и склонностям учащихся и направленных на развитие речевого потенциала личности ученика;
- исследование закономерностей развития личности в речевой деятельности на различных ступенях школьного образования;
- исследование особенностей речевой деятельности в возрастном и индивидуальном развитии;

- исследование проблемы речевой деятельности в свободном общении за пределами учебного процесса.

Выполненное исследование вносит вклад в дальнейшее развитие педагогики как новое направление в теории и практике педагогического образования.