**Формирование текстовой деятельности как общеучебного умения на основе дидактического конструктора**

***Мартынчук Любовь Федоровна,***

***учитель химии***

 ***высшей квалификационной категории***

Текстовые умения, являясь общеучебными, обеспечивают усвоение программного материала всех изучаемых в школе дисциплин. Хотя текстовые умения выделены в качестве общеучебных уже в начальной школе, особую значимость они приобретают при переходе на среднюю ступень школьного обучения. На среднем этапе обучения практически весь учебный материал представлен в текстовом виде, будь то монолог учителя или же текст в учебнике**.** Текст на этом этапе является основной формой передачи информации.От ученика требуется владение умениями обработки текстовой информации.

Текстовая деятельность является обобщенным для всех предметов умением, позволяющим учащимся более эффективно работать с учебным материалом, следовательно, работа, направленная на развитие текстовой деятельности должна быть основана на межпредметных связях, расширяющих опыт учащихся за счет знаний и умений, приобретенных на параллельно изучаемых предметах.

Реализация межпредметной интеграции осуществляется в основном на деятельностном уровне. Это проявляется в том, что текстовая деятельность трактуется как цель обучения (самостоятельный вид деятельности, заключающийся в комплексе умений взаимодействия с текстом) и как средство обучения (текстовая деятельность как учебно-познавательная, общепредметная деятельность, обеспечивающая более эффективное усвоение учебного материала).

Условием успешной реализации формирования текстовой деятельности является применение всеми преподавателями единой последовательности формирования текстовой компетенции, что обеспечивает эффективность воздействия за счет согласованной работы на всех учебных предметах.

При проектировании работы над текстовыми умениями мы исходим из выявленной психолингвистами (Л. С. Выготским, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьевым, Т. В. Ахутиной и др.) структуры текстовой деятельности, которая предполагает три основных, последовательно реализующихся звена:

* Замысел выска­зывания;
* Лексико-грамматическая структура высказывания;
* Реализация высказывания.

Замысел высказывания представляет собой программу, алгоритм, основу, речевого произведения, то есть – предельно общий, ядерный смысл будущего текста. Наличие этого смысла позволяет сохранять последовательность изложения и соответствие речевого произведения своей цели. При восприятии текста именно замысел позволяет делать прогнозы – «догадываться» относительно содержания рассказа, а также сохранять в памяти большие текстовые массивы, обеспечивая внутреннее «конспектирование» - запоминание самого главного и впоследствии выстраивании на его основе деталей. Замысел текста может быть выражен в теме, названии текста, ключевых словах, основной мысли.

 Внутреннее (лексико-грамматическое) оформление высказывания представляет собой внутренний процесс выбора лексики для реализации замысла и также внутреннее конструирование грамматических конструкций из отобранного лексического материала.

Внешняя реализация – озвучивание замысла с сохранением отобранного лексического материала, с правильным грамматическим оформлением.

Поскольку текстовая деятельность, как и любая другая предполагает поступательное, последовательное развитие, навыки работы со звеньями речевой деятельности находятся между собой в постоянном взаимодействии. По мнению Р. С. Немова, успешное формирование умения возможно, когда реализация одного умения создает благоприятные условия для формирования следующего умения.

 Описанные выше звенья текстовой деятельности взаимодействуют между собой таким образом, что пропуск каждого предыдущего звена является препятствием для работы над следующим и, напротив, владение навыком работы с одним звеном облегчает формирование навыка работы с другим.

Эта последовательность формирования умений отражена в разработанном О. Е.Грибовой и др. дидактическом конструкторе учебных заданий.

 Конструктор нацелен на формирование практических текстовых умений, которые опираются на полученные учащимися в курсе языковых дисциплин знания о тексте, как языковой единице, его свойствах и особенностях.

Учителя нашей школы используют различные задания для совершенствования навыков чтения, выбирая те, которые наиболее эффективны для их предмета. И делают это с помощью дидактического конструктора.

Дидактический конструктор представляет собой трехступенчатую матрицу, в рамках которой определена система построения заданий, направленных на формирование текстовой деятельности.

Основой заданий служит материал того учебного предмета, на котором они даются, что позволяет учителю эффективно использовать время урока, одновременно изучая и закрепляя программный материал и развивая у детей навыки работы с текстом.

Конструктор позволяет учителю использовать и любые готовые текстовые задания, определяя последовательность их ввода в учебный процесс.

Построение задания в конструкторе проходит 3 этапа: определение объекта тренировки, определение стадии формирования навыка и выбор сложности задания. На каждом из этих этапов определяются цели и задачи, уточняющиеся по мере перехода на каждый следующий этап построения задания.

На первом этапе в качестве объектов тренировки определены звенья текстовой деятельности – замысел, внутренняя структура и внешняя реализация.

**Замысел высказывания.**

Поскольку наличие замысла является основным признаком текста, работа над этим звеном является наиболее важной. При работе над этим звеном цепочки порождения речи детям необходимо научиться, как выделять замысел уже существующих текстов, так и формулировать замысел собственного будущего речевого произведения.

**Внутреннее (лексико-грамматическое) оформление высказывания.**

Основная задача обучения школьников лексическому оформлению высказывания – подбор разнообразных, адекватных предмету описания, слов. Решая данную задачу, рационально одновременно работать над расширением словарного запаса за счет терминологии, специфичной для каждого учебного предмета. Основная задача обучения грамматическому оформлению высказывания – формирование у детей контроля над грамматической правильностью высказывания.

**Внешняя реализация**.

Основная задача – формирование у детей контроля над соответствием произносимого текста замыслу.

На втором этапе построения задания учитель определяет стадию формирования текстового умения. Формирование каждого умения должно последовательно проходить три стадии выработки: **формирование умения, развитие и совершенствование умения и автоматизация умения в форме навыка.**

На каждой стадии выработки текстового умения целью каждого задания будет формирование у учащихся различных видов речи. По степени речевой самостоятельности детей выделено 3 вида речи.

На стадии формирования умения целью заданий будет формирование **вопросно-ответной речи**. Эта форма речи позволяет: отработать новое умение в совместной с учителем речевой деятельности; подсказать ход рассуждений; предоставить ребенку свободу рассуждений в рамках необходимой педагогу темы; дать ребенку образец фразы для ответа.

На стадии отработки умения формируется **речь на опоре.** В качестве опоры для устной речи детей предполагается материализованная основа – «опорные сигналы» - выражающие замысел высказывания. Опорные сигналы могут быть представлены в виде схемы, серии рисунков, как нарисованных самим ребенком, так и печатных, подобранных им же или учителем; набора предметов, разложенных в определенном порядке, позволяющим вспомнить последовательность рассказа, последовательности жестов.

Стадия автоматизации навыка предполагает перевод зрительной опоры во внутренний план. Сохраняя внутреннюю структуру текста, следя за связностью и цельностью, ребенок одновременно получает возможность импровизации, по ходу рассказа исправляя и дополняя свое речевое произведение.

Текстовое умение считается сформированным, когда при выполнении действия учащиеся не нуждаются в какой-либо внешней опоре.

На третьем этапе построения задания учителем определяется степень сложности задания, которая позволяет учитывать различный уровень текстовой компетенции детей, а также различный темп усвоения ими умений.

**Репродуктивные задания.**

Этот вид заданий рассчитан на повторение информации, полученной от учителя. Для вопросно-ответной речи репродуктивным заданием является вопрос, ответ на который представляет собой повторение информации, полученной от учителя.

**Конструктивные задания** предполагают изменение формы представления информация. Содержание речевого произведения в процессе выполнения подобных заданий остается неизменным – заданное учителем или выбранное учеником, а форма меняется соответственно цели задания. Способность ребенка свободно выполнять конструктивные задания предполагает переход на ступень свободного творчества.

**Творческие задания** предполагают изменение как формы, так и содержания. Основным отличием творческих заданий от конструктивных является возможность ребенка по своему желанию изменить содержание речевого произведения в любой момент. При любом изменении формы ученик вправе добавлять или убирать детали повествования, изменять ход событий и т.д. Основным требованием при выполнении заданий остается связность и цельность конечного произведения, а также, в отношении учебного материала, правильность и точность изложения фактов.

Последовательно пройдя все три этапа, мы получим задание, основанное на материале выбранного учебного предмета, имеющее своей целью формирование конкретного речевого умения, соответствующее уровню речевой подготовки детей.

Кратко последовательность построения задания в дидактическом конструкторе отражена в схеме.

Дидактический конструктор применим для любой образовательной программы, может быть использован на любом предмете с учетом его учебного материала. Предложенная модель конструктора позволяет учителю варьировать формы работы, время выполнения задания (количество устной речи детей на уроках), одновременно изучая и закрепляя программный учебный материал.

Текстовые уменияобеспечивают усвоение программного материала всех учебных дисциплин, в том числе и химии**.** Химия в нашей школе ведется с 7 класса как продолжение пропедевтического курса «Физика. Химия».

Формирование и развитие текстовых умений можно показать на теме «Электролитическая диссоциация». На первых уроках темы формируются понятия: «Электролитическая диссоциация», «Электролиты», «Неэлектролиты». Проводится демонстрационный опыт по проверке электропроводимости веществ с ионной и ковалентной сильнополярной химической связью. Например: кислот, солей, щелочей. Учащиеся вовлекаются в объяснение демонстрационного опыта. Результаты заносятся в таблицу:

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Физическое состояние вещества | Вода дистилл. | Вода водо-провод. | кислота | щелочь | соль | оксид | сахар |
| Твердое | - | - | - | - | - | - | - |
| раствор | - | + | + | + | + | - | - |

На основе результатов делается обобщающая таблица, и даются определения электролитам и неэлектролитам с помощью текста в учебнике.

|  |  |
| --- | --- |
| Электролиты | Неэлектролиты |
| Вещества, растворы и расплавы которых проводят электрический ток. | Вещества, растворы и расплавы которых не проводят электрический ток. |
| Примеры: кислоты, соли, щелочи. | Примеры: вода дистиллированная, оксиды, органические вещества, газы. |
| Виды связи: ионная и ковалентная сильнополярная химическая связь. | Виды связи: ковалентная слабополярная, ковалентная неполярная химическая связь. |

На следующем уроке отрабатываются понятия: «Электролиты», «Неэлектролиты» и формируются новые: «кислоты», «соли», «щелочи» с точки зрения электролитической диссоциации. Сначала учащиеся работают вместе с учителем, затем с текстом учебника и дают определения: «кислоты», «соли», «щелочи» (вопросно- ответная речь).

На стадии отработки используются опорные схемы, на основе которых учащиеся могут дать определения и объяснить свой ответ. Например: учащиеся могут объяснить, что кислота-это электролит, при диссоциации которого отщепляется ион водорода. Отщепление идёт ступенчато, в несколько стадий, если кислота многоосновная.

H2SO4 =H+ + HSO4 -

HSO4- = H+ +SO42-

Щелочь - это электролит, при диссоциации которого отщепляется гидроксид-ион. Отщепление идёт ступенчато, в несколько стадий, если щелочь многокислотная .

Са(ОН)2 = СаОН+ + ОН-

СаОН = Са 2+ + ОН-

Текстовое умение считается сформированным, когда при выполнении действия учащиеся не нуждаются в какой - либо внешней опоре. Например, выполнить задание: написать уравнение диссоциации вещества, определить к какому классу оно относится и почему:

H2SO4 =

Са(ОН)2 =

К2SO4 =

В конце изучения темы при отработке умений написания ионных уравнений и закрепления знаний о свойствах классов неорганических соединений, учитывая уровень текстовой компетентности и различный темп усвоения ими умений, даются задания различной степени сложности.

Например:

*1 уровень (репродуктивный)*.

Допишите уравнения реакций, отражающих свойства серной кислоты:

Напишите полные и краткие ионные уравнения.

*2 уровень (конструктивный).*

Напишите уравнения реакций, отражающих свойства серной кислоты. Напишите полные и краткие ионные уравнения

*3 уровень (творческий).*

Даны вещества: цинк, медь (+2), оксид кальция, оксид фосфора (+5), карбонат натрия, гидроксид железа (+3), гидроксид калия, азот, вода. Напишите уравнения практически осуществимых реакций. Напишите полные и краткие ионные уравнения

Таким образом, дидактический конструктор применим для любой образовательной программы, может быть использован на любом предмете, позволяет учителю варьировать формы работы, время выполнения задания, одновременно изучая и закрепляя программный учебный материал.

Подводя итог, можно сказать, что текстовая деятельность является неотъемлемой составной частью учебной деятельности, лежит в основе усвоения учебного материала, следовательно, повышение уровня ее развития положительно сказывается на учебной деятельности в целом.