

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Реализация коммуникативной направленности обучения русскому языку в процессе наблюдения над признаками глагола в начальной школе

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование профиль: Начальное образование
заочной формы обучения, группы 92061250
Шокуровой Наталии Юрьевны

Научный руководитель
к.ф.н., доцент
Еременко О.И.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛА).....	10
1.1. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в современной начальной школе.....	10
1.2. Характеристика глагола как части речи в единстве лексико-грамматических признаков и текстовых функций.....	17
Глава 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ НАД ПРИЗНАКАМИ ГЛАГОЛА	25
2.1. Психолого-дидактический аспект формирования умения использовать глаголы в общении.....	25
2.2. Организация экспериментальной работы по проблеме исследования.....	29
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	61

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы все активнее развивается коммуникативное направление в преподавании русского языка. Проблема коммуникативной подготовки младших школьников нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в школьных программах по русскому языку. В научной среде также происходит интенсивный поиск обновленного содержания методики обучения русскому языку. Однако современное состояние коммуникативной подготовки в начальном языковом образовании является неоднозначным.

Современный этап развития общества определяет необходимость модернизации как всей системы школьного обучения, так и начального языкового образования учащихся. С позиций современной методики под начальным языковым образованием понимается процесс и результат учебно-познавательной деятельности школьников, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа - носителя данного языка. Такое понимание языкового образования позволяет совершенствовать, в частности, методику изучения грамматического материала в начальной школе.

На наш взгляд, назрела необходимость пересмотреть изучение младшими школьниками глагола. Обращение к вопросам изучения данной части речи объясняется ее значимостью в формировании языковой личности. Как показывает методической литературы, проблема изучения глагола в коммуникативном аспекте не нашла достаточного освещения в исследованиях методистов начального обучения. Морфология в начальном звене школы традиционно изучается с точки зрения грамматического значения частей речи - в процессе выполнения морфологических или орфографических заданий. Работа над частями речи носит чисто грамматический характер без учёта речевого развития детей, предполагает изучение только структурно-

семантических свойств, что не давало целостного представления об изучаемой единице как о единице с коммуникативным устройством и назначением. Поэтому современные школьники не всегда осознают, каково место этого раздела в системе языка, как использовать знания по морфологии при создании собственных высказываний в устной и письменной форме. В связи с этим возникает насущная потребность совершенствования системы работы по данному разделу, которая видится именно реализации коммуникативного подхода в изучении различных частей речи.

Введение в программу начальной школы понятия «текст» создали предпосылки для осуществления коммуникативной направленности к изучению конкретных языковых единиц в младших классах.

Глагол - одна из важнейших грамматических тем начального курса обучения русскому языку. Однако изучение глагола в современных учебниках имеет грамматико-орфографическую направленность, что значительно снижает возможности речевого развития детей. В связи с современной трактовкой начального языкового образования становится актуальным рассмотрение методики изучения глагола с позиций коммуникативной функции данной части речи.

Изложенное выше свидетельствует о необходимости совершенствования методики морфологии в начальной школе в аспекте формирования коммуникативных умений учащихся воспринимать и творчески использовать глаголы в их текстовых функциях во взаимосвязи с изучением грамматических тем, предусмотренных программой. Такой подход позволит осуществить взаимосвязанное изучение морфологии с попутным формированием коммуникативных умений учащихся по использованию глаголов в их текстовых функциях: как средство выражения замысла автора, как средство создания художественного образа. Таким образом, актуальность исследования определяется социальной значимостью изучения родного языка как важней-

шего средства общения и практической необходимостью разработки методики взаимосвязанного изучения глагола как грамматической единицы с одновременным освоением его коммуникативной роли в речи / тексте. Признание текста как основного средства обучения является главным условием реализации коммуникативной направленности в изучении морфологии в начальных классах. Такой подход позволяет представить богатые возможности морфологических единиц как одного из языковых средств выражения идеи и авторской задачи текста, средств организации системы текста.

Анализ методической литературы (Т.М. Воителева, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, О.В. Алексеева и другие) показывает, что обеспечить реализацию коммуникативной направленности в обучении языку можно, лишь изучая языковые единицы в процессе наблюдения за их функционированием в тексте. Однако вопрос целесообразности функционального подхода к изучению морфологии в начальной школе требует дальнейшей разработки и уточнения. В настоящей работе предпринята попытка применить функциональный подход к изучению глагола с целью реализации коммуникативной направленности обучения русскому языку. Считаем, что изучение данной части речи с одновременным усвоением особенностей функционирования глаголов в речи и в тексте будет способствовать реализации коммуникативного подхода в обучении русскому языку и формировать коммуникативные умения и навыки младших школьников.

Таким образом, анализ лингвометодической литературы позволил выявить **противоречие** между коммуникативной направленностью современных программ по русскому языку и отсутствием специальных пособий, дидактического материала, позволяющего на практике реализовать коммуникативный подход в процессе наблюдения над признаками глагола в начальной школе.

Проблема исследования: каковы возможности реализации коммуни-

кативной направленности обучения русскому языку в процессе наблюдения над признаками глагола в начальной школе. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объектом исследования является процесс реализации коммуникативной направленности обучения русскому языку в начальной школе. **Предметом исследования** – методические условия реализации коммуникативной направленности обучения русскому языку в процессе наблюдения над признаками глагола в начальной школе.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто предположение о том, что коммуникативная направленность обучения русскому языку в процессе наблюдения над признаками глагола будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- в качестве дидактической единицы будут использоваться минитексты, позволяющие ознакомить младших школьников с текстообразующей ролью глаголов;

- на уроках будут вводиться элементарные теоретические сведения о текстообразующей роли глагольных слов и о правильном употреблении форм глаголов-сказуемых в текстах разных функциональных типов.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Рассмотреть содержание понятия «коммуникативная направленность обучения».

2. Охарактеризовать особенности глагола (семантические, морфологические, синтаксические).

3. Провести анализ методической литературы по теме исследования и выявить предпосылки к реализации коммуникативной направленности обучения русскому языку в процессе наблюдения над признаками глагола в начальной школе.

4. Разработать систему упражнений, направленную на формирование у младших школьников представления о функциональных свойствах глагольных слов.

Методологическую основу исследования составляют: концепции коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании (М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, О.Г. Мишанова, Г.С. Щеголева и другие), теория функциональной грамматики (В.В. Виноградов, А.В. Буланин, И.В. Бондарко, А.М. Ломов и другие), концепции функционального подхода к изучению морфологии (Т.Г. Рамзаева, С.Ю. Буланова, И.А. Шкляр, Т.М. Воителева, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, О.В. Алексеева и другие).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использована совокупность следующих методов: теоретический анализ педагогической, методической, лингвистической, психолингвистической литературы по теме исследования; педагогическое наблюдение за учебным процессом; беседы с учащимися начальных классов; количественный и качественный анализ письменных работ учащихся начальных классов; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Опытно-экспериментальной базой исследования был 4 класс муниципального автономное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №24 с углубленным изучением отдельных предметов», Старооскольского городского округа Белгородской области.

Процесс исследования включал следующие **этапы**:

Первый этап. Теоретико-поисковый (2015 г.). Изучение литературы по теме исследования; наблюдение за учебным процессом; обоснование выбранной темы и постановка задач исследования, составление плана исследования.

Второй этап. Опытно-экспериментальный (2016-17 гг.). Констатирующий эксперимент; количественный и качественный анализ полученных

данных; начало формирующего эксперимента.

Третий этап. Теоретико-обобщающий (2017 г.) Разработка методических основ формирующего эксперимента; завершение опытного обучения и анализ его результатов, оформление дипломной работы.

Практическая значимость исследования определяется тем, что: предложена система упражнений и различные виды заданий для наблюдения над функцией в речи наречий, отобран дидактический материал в виде мини-текстов для реализации коммуникативной направленности при изучении наречий на уроках русского языка.

Структура работы определялась логикой исследования и поставленными задачами. Работа включает в себя Введение, две главы, Заключение, Список использованной литературы, Приложение.

Во Введении обоснована актуальность и проблема темы исследования, определены объект, предмет, цель и задачи, методология и методы работы, сформулирована гипотеза исследования, показаны теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе «Лингвотеоретические основы реализации коммуникативной направленности в обучении русскому языку (на материале глагола)» раскрывается сущность коммуникативной направленности в обучении русскому языку, а также рассматриваются категориальные особенности глагольных слов: семантика, морфологические категории и синтаксическая функция.

Во второй главе «Содержание работы по реализации коммуникативной направленности в обучении русскому языку в процессе наблюдений над признаками глагола» раскрывается психолого-дидактический аспект формирования умения использовать глагольные слова в общении и описывается экспериментальная работа по проблеме исследования.

В Заключении подведены итоги исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту,

изложены основные аспекты, которые можно отнести к перспективам исследования функционально-семантического подхода при изучении грамматического материала по русскому языку в начальной школе.

В **Приложении** содержатся материалы, отражающие опытно - экспериментальную работу: фрагменты конспектов уроков, таблицы, дидактический материал.

Глава 1. ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛА)

1.1. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в современной начальной школе

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует на развитие важнейших социальных компетентностей школьников, достижение ими не только предметных, но и личностных, метапредметных результатов. При этом среди выделяемых стандартом метапредметных умений особое место занимают коммуникативные учебные действия, поскольку «общение является главным механизмом передачи социального опыта, а сформированные умения коммуникации – важнейшим условием и средством успешного освоения содержания образования и эффективного, плодотворного общения в целом» [Запятая, 2015, 27].

В связи с такими требованиями нового стандарта для современного этапа преподавания русского языка характерна коммуникативная направленность. Реализация коммуникативной направленности обучения русскому языку предполагает повышение внимания к языковому образованию и речевому развитию младшего школьника и обуславливает поиск наиболее эффективных методов и приемов обучения русскому языку.

В настоящее время уже сформирована методическая система коммуникативного обучения русскому языку в начальной школе. В современных лингвометодических исследованиях обосновываются принципы, категории и понятия коммуникативного обучения русскому языку. Новые поколения учебников для начальной школы, реализующие новый ФГОС НОО, предусматривают использование системы заданий и упражнений, которые носят коммуникативный характер. Прежде всего коммуникативная направленность характеризуется тем, что на первый план в качестве важнейшей цели обуче-

ния выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации. Особенность коммуникативно-ориентированного преподавания русского языка состоит не только в том, что на первый план выдвигается практическая цель - формирование навыков общения. Путь к этой цели - практическое пользование языком. Таким образом, практическая речевая направленность - это не только цель, но и средство. Для формирования навыков общения необходимо в процессе обучения создавать условия речевого общения. Система работы должна вызывать необходимость общения и потребность в нём. Учиться общению, общаясь, - вот основная характеристика коммуникативности.

В связи с особой важностью реализации коммуникативного обучения русскому языку особую актуальность приобретает понятие «коммуникативная компетенция», основу которого составляют коммуникативные умения и навыки школьников. Коммуникативная компетенция – это знание основных понятий лингвистики речи, умения и навыки анализа текста и речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля (Е.А. Быстрова). Анализ лингвометодической литературы свидетельствует, что в понятие «коммуникативная компетенция» учеников включены следующие существенные показатели:

- 1) осведомленность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи;
- 2) знание речеведческой теории, владение основными видами речевой деятельности;
- 3) владение основными языковыми и речевыми умениями;
- 4) способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (и вербальную, и невербальную) речевого поведения;

ния.

Необходимо подчеркнуть, что наряду с термином «компетенция» в отечественной психолого-педагогической и методической литературе используется термин «компетентность». Причем многие авторы используют данные термины как синонимы. Считаем, что данные понятия следует разделять, имея в виду под компетенцией некоторое наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику) (А.В. Хуторской).

Многие авторы говорят о том, что определяющим условием формирования методической системы коммуникативного обучения русскому языку является организация в учебном процессе коммуникативных ситуаций, при которых педагог создает коммуникативное взаимодействие с учениками и между учениками, оценивая результаты работы через учебный продукт – текст или высказывание (в устной и письменной формах). Особенно важно для формирования коммуникативных умений создание в процессе обучения условий реального общения, которые рассматриваются в методике преподавания русского языка и литературы (И.А. Зимняя, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, С.Н. Сафронова, З.С. Смелкова и другие).

Практическая цель обучения родному языку – обучения языку как средству общения, и поэтому ведущим методическим принципом следует признать **принцип коммуникативной направленности**, в соответствии с которым обучение должно строиться так, чтобы вовлекать учащихся в устную и письменную коммуникацию, то есть общение. Этот принцип обязательно находит отражение во всех современных работах по методике обучения русскому языку и учебниках для начальной школы. Проблема реализации коммуникативной направленности уроков русского языка в начальной школе рассматривается многими современными учеными-методистами таки-

ми, как: О.М. Арефьева (2012), Г.В. Шакина (2012), Е.Л. Ерохина (2014), Г.С. Щеголева (2016) и другие. По словам Е.С. Антоновой, принцип коммуникативности является универсальным принципом образования, так как «процесс образования индивида предполагает освоение всех компонентов коммуникативной деятельности и осознания своей позиции в коммуникации» [Антонова, 2007, 5, 464].

М.Л. Львов отмечает, что «без коммуникативности... нет современной методики» [Львов, 2001, 47, 211]. И действительно принцип коммуникативной направленности определяет все составляющие учебно-воспитательного процесса, и не случайно говорят о коммуникативно-ориентированном обучении [Мишанова, 2014, 51, с.57-67]. Принцип коммуникативной направленности определяет содержание обучения, какие коммуникативные умения необходимо формировать, чтобы учащийся мог осуществлять общение в устной и письменной формах. Например: поздороваться, дать совет, задать вопрос и тому подобное.

Принцип коммуникативной направленности определяет отбор и организацию учебного материала: тематику, сферы общения, ситуации общения, возможные в заданных условиях. Принцип коммуникативной направленности определяет также средства обучения, с помощью которых можно обеспечить овладение коммуникативной функций языка. Реализация этого принципа требует соблюдения условий, благоприятствующих общению.

Принцип коммуникативной направленности в обучении должен пронизывать весь учебный процесс. Опора на него должна иметь место при презентации языкового материала, чтобы учащиеся видели его коммуникативную функцию, то есть знали, что можно с помощью данной языковой единицы сообщить, о чем узнать, что выразить при усвоении материала и при применении в решении коммуникативных задач. Таким образом, на начальном этапе обучения принцип коммуникативной направленности обучения русскому

языку является ведущим, поскольку результатом обучения учащихся является формирование у них умений и навыков пользования языком как средством общения. Как указывает О.Г. Мишанова, «содержание коммуникативной подготовки младших школьников в предметном курсе русского языка должно быть представлено следующими процессами:

а) обучение основным видам речевой деятельности как средствам общения;

б) воспитание положительных качеств личности, коммуникативной направленности, творческой индивидуальности в общении;

в) развитие речемыслительной деятельности и эмоционально-чувственной сферы» [Мишанина, 2014, 51, с.61].

Современная концепция компетентного подхода к преподаванию русского языка указывает на проблемные точки в обучении. Одна из них – употребление единиц языка в речи, что является сферой коммуникативной компетенции учащихся и формируется на уроках морфологии. Реализация коммуникативной направленности в обучении языку на уроках морфологии – задача сложная, требующая серьезного методического обоснования. Как известно, грамматическая форма обладает определенными свойствами, которые помогают ей выполнять важную роль в создании текста, как на содержательном, так и на строевом уровне. Важнейшая задача уроков русского языка – познакомить школьников с функцией, то есть ролью грамматических форм в тексте, чтобы «при создании собственных текстов учащиеся сознательно выбирали те грамматические формы, которые могут им помочь в решении конкретных коммуникативных задач. Вот почему в структуре современного урока морфологии обязательно присутствует «речевой фрагмент», который предполагает презентацию функции изучаемой грамматической формы» [Алексеева, 2010, 4, с. 163]. В связи с этим в современной начальной школе получает признание функционально-семантический подход обучения морфо-

логии, который создает условия для обучения русскому языку на речевой основе.

Коммуникативная направленность языкового образования, то есть «нацеленность на обучение школьников устному и письменному общению средствами русского языка, представляется сегодня наиболее перспективной; при этом изучение всех сторон языка мы рассматриваем как способ достижения поставленной цели» [Соловейчик, 2000, 12]. Следовательно, обучение морфологии должно быть поставлено на коммуникативную основу.

При изучении частей речи ученик должен осознать, какими языковыми богатствами он овладевает для того, чтобы выразить свои мысли в устной и письменной форме. Одним из главнейших упражнений в этой работе является анализ текстов, потому что только в тексте слово проявляет все свои свойства и особенности.

В современный период развития общеобразовательной школы языковое образование младшего школьника и его речевое развитие все более основательно и обоснованно сливаются в единый учебно-познавательный процесс. Одним из аспектов указанной взаимосвязи является внимательное отношение в школьном обучении к функциям (роли) языка как средству общения, познания окружающего мира, а также саморазвития ученика как личности со своими интересами, потребностями и способностями их осуществить.

Следует отметить, что еще в XIX в. лингвисты. Ф.И. Буслаев, А.А. Потебня и других, обращая внимания на трудность преподавания грамматики и важность ее изучения для развития языковых и мыслительных способностей детей, решали вопросы методики развивающего лингвистического обучения путем преодоления формализма в изучении грамматических явлений и реализации развивающих возможностей обучения грамматике. Ученые полагали, что языковое развитие учащихся при обучении грамматике будет осуществляться более успешно, если формировать у учащихся познавательный

интерес к ее изучению, добиваться понимания практической потребности в таких занятиях. Лингвисты подчеркивали также, что необходимым условием языкового развития детей является формирование у них «сознательного отношения к явлениям, существующим в том языке, на котором они думают и говорят» [Потебня, 1978, 57, 214]. Ученые утверждали, что осмысление изучаемых грамматических явлений возможно только при рассмотрении языковых категорий в единстве их формы и содержания [Буслаев, 1991, 17 с. 39-53].

Положения известных методистов XIX в., определяющие основы обучения родному языку в начальной школе, получили дальнейшее развитие в XX в.

Возможности решения методических проблем, вызванных господством формального направления, методисты и лингвисты связывают с внедрением в школьную практику функционально-семантического подхода, который позволяет реализовать коммуникативную направленность языкового образования. Именно коммуникативная ориентированность грамматики помогает понять, что правила существуют как средства управления коммуникативным процессом, как средства порождения и понимания различных текстов в единстве их формы, содержания и функционального назначения, в соответствии с потребностями и характером общения.

Сложность содержания языкового образования в школе обусловлена прежде всего полифункциональностью языка как семиотической (знаковой) системы, существующей в обществе. Язык для ученика уже на начальной ступени обучения выступает не только как важнейшее средство общения людей, но и как возможность познания окружающего мира, речевого и умственного развития человека, взаимовлияния людей друг на друга, эстетического и нравственного воспитания. Вместе с тем язык представляет для школьника и средство познания самого себя как социального субъекта (у него возникает потребность понять: «Кто я? Кто рядом со мной? Что я могу? Каким я дол-

жен быть, чтобы достигнуть желаемого и быть полезным людям или, наоборот, неуважаемым») [Рамзаева, 2007, 64, с. 3-9].

Именно функционально-семантический подход, как отмечает А.Ю. Купалова, следует рассматривать «как предпосылку осуществления коммуникативно-направленного обучения» [Купалова, 1991, 36, 231]. Данный подход, как отмечает Г.А. Фомичева, реализуется при «использовании единиц языка на всех уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом» [Фомичева, 2003, 85, с.26].

Таким образом, современная методика большое внимание уделяет функциям грамматическим форм, конструкций, употреблению их в речи. Изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся. Данные функциональной грамматики могут быть использованы в практике начального языкового образования, прежде всего в процессе изучения морфологии, что позволит реализовать коммуникативную направленность обучения, рассмотреть части речи как функционирующие категории и в целом влиять на качество языкового образования младшего школьника. Реализация коммуникативной направленности обучения родному языку предполагает изучение языковых явлений с точки зрения их функционирования в речи, в усилении практической направленности начального языкового образования.

1.2. Характеристика глагола как части речи в единстве лексико-грамматических признаков и текстовых функций

Поскольку коммуникативная направленность в обучении русскому языку реализовывалась нами в процессе изучения глагола, то объектом внимания в данном параграфе станут лингвистические основы исследования, а

именно: категориальная семантика, морфологические признаки и синтаксические функции глагола.

Выбор глагола в качестве дидактического материала для реализации коммуникативной направленности обусловлен тем, что глагол – важнейшая часть речи в русском языке. Кроме разнообразия лексических значений, глагол представляет собой синтез разнообразных грамматических категорий и форм. Уже в начальной школе учащиеся узнают, что глагол изменяется по временам, числам лицам (в настоящем времени) и по родам (в единственном числе прошедшего времени), что в состав глагольных форм входит изменяемая и неизменяемая форма (инфинитив). Богатство значений глагола обусловлено также многообразием его синтаксических возможностей. «В области глагола, - пишет В.В. Виноградов, - протекают напряженные процессы конструктивного объединения элементов речи» [Виноградов, 2004,20, 230]. Глагол - это главный член предложения, сообщающей о подлежащем какую-то новую мысль; наряду с подлежащим он один из организующих центров предложения.

Глагол имеет большое значение для построения словосочетаний и предложений. В организации предложения и текста глаголы играют перво-степенную роль, следовательно, именно это часть речи должна изучаться на функционально-семантической основе. «Начальные классы должны, кроме сообщения сведений о глаголе, научить детей свободно и в то же время сознательно пользоваться изученными глагольными формами, грамотно их писать и правильно строить словосочетания и предложения с этими формами. А эти задачи довольно сложные и ответственные» [Методика грамматики и орфографии в начальных классах, 1979, 50, 340]. Проблемой изучения глагола в процессе начального языкового образования занимались такие авторы, как Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, С.Ф. Жуйков, А.В. Полякова, Т.Г. Рамзаева, Н.С. Рождественский, О.В. Сосновская и другие.

В связи с темой нашей работы следует рассмотреть вопрос о текстообразующей функции глагольных форм. При этом укажем, что под текстообразующей функцией единиц языка принято понимать «их способность участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла – всех факторов, обуславливающих его создание и интерпретацию» [Ипполитова, 1992, 30, 126].

О текстообразующей роли глагола и глагольных форм в речи писали многие ученые-лингвисты: В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, А.И. Ефимов, М.Н. Кожина, Л.В. Щерба и другие Л.И. Пирогова, автор грамматического словаря-справочника «Русский глагол», указывает, что «глагол – одна из самых сложных частей речи, поскольку именно на глаголе в подавляющем большинстве случаев держится фраза, предложение. Глагол является своего рода начальником в предложении» [Пирогова, 1999, 55, 512].

В тексте глагол как единица языка выступает в своей коммуникативной функции, в единстве лексического и грамматического значений. Так, например, глаголы прошедшего времени в аористическом значении передают динамику развития сюжета, глаголы прошедшего времени в перфектном значении используются при описании однородных состояний. Таким образом, употребление глагольных форм в тексте упорядочено, что позволяет им играть особую роль в создании связного высказывания.

Из всех частей речи глагол выделяется как самая сложная и самая ёмкая часть речи, так как обладает широкими возможностями яркого описания жизни в её развитии и движении. Исследователи утверждают, что в глаголе, образно говоря, течёт самая алая, самая артериальная кровь языка. Если писатель хочет «вдохнуть жизнь» в повествование, он обращается к глаголам (Голуб, 2002, 23, 331). Обилие глаголов обычно отличает повествование от описания, в котором главным выразительным средством речи являются име-

на существительные, прилагательные.

Исходным моментом реализации выразительно-изобразительной функции грамматических форм глагола является переносное употребление форм времени, лица, наклонения. Изобразительные качества глаголов издавна привлекали исследователей. Экспрессивность глагола объясняется богатством и многогранностью его смысловой структуры, а также разнообразием стилистических связей.

На экспрессивные качества глагола обращал внимание акад. С.П. Обнорский. Он подчеркивал, что сила и выразительность речи создаются с помощью префиксации, типичной для глагола. Г.О. Винокур в статье «Глагол или имя?» писал, что «употребление отглагольно-именных конструкций там, где возможна нормальная глагольная, делает выражение более «худосочным», «вялым», «книжным». Следовательно, худосочности, вялости, книжности противопоставляются иные качества, сообщаемые окружающему контексту речи глаголами [Цит. по: Ефимов, 1961,26, 453].

Художественная, публицистическая и живая разговорная речь широко используют глагольные формы, которые во многом обуславливают общую динамичность речи. По мнению лингвистов, сравнение научной речи с художественной в отношении употребления глагола показывает, что отчетливо выступает качественный характер глаголов в первой и динамический – во второй. Не случайно, например, именно в научной речи многие глаголы состояния, употребляемые в настоящем времени, обозначают не динамичное состояние в момент речи, как это свойственно, например, разговорно-бытовой сфере, а качество. Ср.: *Вода уже кипит* и *Вода кипит при 100* С*.

Как отмечает М.Н. Кожина, стилистическими свойствами различных глагольных категорий и форм определяется разная степень их применения в функциональных стилях. Например, богатые экспрессией и эмоциональностью формы повелительного наклонения почти не используются в научной и

официально-деловой речи, зато широко употребительны в разговорной, художественной и публицистической (*Да здравствует обновление!*).

Многие оттенки вида глагола и способы их выражения имеют ограниченные сферы употребления. Например, глаголы многократного и однократного действия являются яркой приметой разговорной речи (*бивал, лавливал, саданул*), но не свойственны книжной, в частности научной и деловой.

Глагольные категории и формы обладают богатой синонимикой, возможностями переносного употребления. Например, настоящее используется для выражения действий, происходящих в прошлом, или, напротив, прошедшее время – для выражений действий в будущем и так далее. Все многообразие этих возможностей представлено в художественной литературе. «Для художественной речи характерно и то, что в пределах сравнительно небольшого контекста используются в целях выразительности самые разнообразные видовременные формы и их значения, а также способы выражения наклонений, тогда как научной и особенно деловой речи свойственно употребление форм какого-либо одного плана или двух» [Кожина, 2015, 32, 231].

Доля глаголов особенно высока в языке художественной литературы, и прежде всего благодаря динамическому характеру глагола. По наблюдениям исследователей, в художественной речи глаголов употребляется в среднем примерно в 2,5 раза больше, чем в деловой, и в 1,7 раза больше, чем в научной.

Глагол располагает наиболее развитой синонимией форм. Поэтому его стилистические ресурсы, по сравнению с другими частями речи, весьма значительны. Так, чрезвычайно богата синонимика личных форм глагола, в частности возможности использования форм одного лица и числа для выражения значения другого, то есть грамматико-стилистические переносы. При этом обычно появляются дополнительные смысловые оттенки, что увеличивает экспрессию выражения. Например, для обозначения действия говоряще-

го могут использоваться: 2-е л., ед. ч. с обобщённым значением (*С поляны сияющей входишь в тёмный лес, как в пещеру, но осмотришься – до чего хорошо!* Пришвин); 3-е л. С оттенком как бы растворения своего действия в действиях другого (*Вам говорят! Вас просят!*) или с оттенком объективизации (*Запомните: никаких отговорок не признает Ваш покорный слуга.* Боборыкин); безличная форма (*Мне хочется Вам сказать*); инфинитив с обобщённым значением (*Служить бы рад, прислуживаться тошно.* Грибоедов); повторение формы 2-го л. В диалогической речи (*Ты всё ищешь? – Ищешь! Ещё бы!*) и другое.

Речь, насыщенная глаголами, выразительно рисует стремительно разворачивающиеся события, создаёт энергию и напряженность повествования. Мастера художественного слова и стилисты видят в глаголе и яркое средство образной конкретизации речи [Голуб, 2012, 24, 342]. Вот почему так необходимо привить учащимся умения и навыки правильного и художественно оправданного употребления глагола и его форм в тексте, в связной речи. Внимание к глаголу как к одному из средств реализации связности, к смылонуесущему элементу текста поможет выработать у учащихся подход к связной речи как к языковому феномену, разовьет их языковое чутье.

«Глагол, - по словам исследователей, - является ядром, вокруг которого выстраивается оболочка обстоятельств, характеризующих действие и придающих ситуации конкретность и весомость. Глаголы – основной строительный материал для текста, позволяющий выражать действия в их динамике» [Русский язык и культура речи, 2004, 66, 509]. Поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному употреблению глаголов в тексте, поскольку ошибки, связанные с употреблением глагольных форм, часто приводят к смысловому и стилистическому разрушению всего текста. Формирование речевых навыков при изучении глагола предполагает сознательное восприятие фактов языка, понимание законов использования глаголов в зависи-

мости от контекста.

Глаголы по числу употребления занимают второе место после существительных, и их парадигма может достигать 200 форм. Поэтому языковые трудности в употреблении глагола занимают первое место среди других морфологических трудностей. Глаголы отличаются исключительной сложностью своего содержания, разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтаксических связей. Это вызывает определенные трудности у младших школьников при овладении данной частью речи. Поэтому изучение глаголов требует использования методов и приемов обучения, направленных на преодоление языковых трудностей и овладение нормами русского литературного языка.

Программы начальной школы предусматривают знакомство с такой сложной частью речи как глагол. Сложность данной части речи требует поиска более эффективных методов, приемов работы, направленных на формирование у младших школьников грамматического понятия об этой сложной части речи. Одним из средств повышения эффективности усвоения этого грамматического материала является наблюдение над текстовыми функциями глагольных форм. Для реализации коммуникативной направленности обучения в ходе наблюдения над признаками глагольных слов на уроках русского языка в начальной школе необходимо рассматривать глагол как функционирующую категорию. Именно коммуникативный подход позволяет воспринимать глагол как единицу языка и речи, следовательно, дает возможность изучать эту часть речи в единстве грамматического значения и коммуникативной функции.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Для современного этапа развития методики преподавания русского языка характерна коммуникативная направленность. Прежде всего, коммуникативная направленность характеризуется тем, что на первый план в каче-

стве важнейшей цели обучения выдвигается формирование умений и навыков речевого общения, или коммуникации.

Морфология – важнейший раздел школьного курса родного языка, на изучение которого отводится значительное количество часов. В связи с этим возникает необходимость в совершенствовании системы работы по данному разделу. Один из путей совершенствования – реализация коммуникативного подхода, соотнесенного с актуальным в настоящее время коммуникативным направлением в обучении.

Особую важность реализация коммуникативной направленности в обучении русскому языку приобретает при изучении глагола. В современном языкознании глагол характеризуется как лексико-грамматический разряд слов, обладающий семантикой процессуальности и специфичностью грамматических характеристик. Глагол – важнейшая часть речи нашего языка, однако она представляет определенную сложность для младших школьников часть речи, как в плане семантики, так и грамматических особенностей. Глагольные слова выполняют важную роль в тексте, и поэтому необходимо обучать учащихся сознательному употреблению форм глагола в тексте.

Глава 2. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ НАБЛЮДЕНИЙ НАД ПРИЗНАКАМИ ГЛАГОЛА

2.1. Психолого-дидактический аспект формирования умения использовать глаголы в общении

Начальная школа – это фундамент дальнейшего образования, и от успешности прохождения этого периода во многом зависит результативность обучения на последующих ступенях общеобразовательной школы. И прежде всего эта успешность зависит от того, насколько в младшем школьном возрасте сформированы коммуникативные умения и навыки. Это обуславливает актуальность реализации коммуникативной направленности в обучении родному языку.

«Глагол» - самая сложная грамматическая тема начального курса обучения русскому языку. Методика изучения данной части речи определяется психолого-дидактическими особенностями формирования речевых умений, и поэтому далее мы рассмотрим психолого-дидактический аспект формирования умения использовать глагольные формы в общении.

Получить наиболее полное представление о специфике умения использовании глаголы в общении позволяют положения теории учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.М. Скаткин, Г.И. Щукина, Н.Ф. Талызина и др.) и теории речевой деятельности (А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Л.В. Сахарный, И.А. Зимняя и другие).

Умение использовать глаголы в собственных высказываниях является речевым умением и формируется оно, следовательно, в процессе речевой деятельности. Речевое умение в психолого-педагогической литературе рассматривается двояко. С первой точки зрения оно характеризуется как действие или совокупность выполняемых в определенной последовательности

действий, которые направлены на достижение определенной цели, подчиненной мотиву общения.

С другой точки зрения, умение – это готовность учащегося применять усвоенное действие при решении новых учебных коммуникативных задач. Как видим, оба аспекта взаимодействуют и дополняют друг друга. Из анализа процесса порождения высказывания следует, что операция по языковому оформлению текста осуществляется на этапе реализации программы и подготавливается на предыдущих этапах ориентировки и планирования. И поэтому умение использовать глаголы формируется и реализуется в процессе создания текста и соотносится с замыслом автора. Овладение действием, лежащим в основе формируемого умения, обеспечивается постепенным усвоением содержательного и операционного компонентов. Содержательную сторону речевого умения составляют знания по языку и речи. Операционный компонент представлен совокупностью частных языковых и речевых умений. Чем полнее представлены условия осуществления действия и прочнее усвоен его состав, тем выше уровень владения умением.

Анализ специфики речевого умения показывает, что для реализации коммуникативной направленности обучения в процессе наблюдений над признаками глагола важно рассматривать глаголы как функционирующую категорию. И поэтому следует подвергнуть анализу функциональный принцип изучения единиц языка. Данный принцип в методической концепции М.Т. Баранова определен как общеметодический. Суть его заключается в показе функций языковых явлений в языке и речи. «Изучая те или иные языковые явления, необходимо сообщать детям их функции и проводить наблюдения, подтверждающие роль этих функций» [Методика преподавания русского языка в школе, 2012, 50, 340].

Реализация функционального принципа в практике преподавания расширяет знания учащихся об особенностях употребления грамматических

форм в тексте, а значит, проецирует разнообразие грамматического строя речи школьников. Таким образом, функциональный подход в обучении напрямую связан с формированием коммуникативной компетенции учащихся и реализации коммуникативной направленности обучения родному языку. Анализ методической литературы свидетельствует, что в содержание обучения при функциональном подходе включены:

- знания о функциональных возможностях грамматических категорий и композиционно-стилистическом потенциале грамматических форм;
- знания о функционировании переносных значений как одном из средств языкового воздействия;
- понятие «текстообразующая функция» языковой единицы (способность языковой единицы «строить» текст, участвовать в его создании);
- понятие «изобразительно-выразительная функция» языковой единицы (изобразительная функция – способность «рисовать» образные картины, выразительная функция – способность передавать с разной степенью выразительности те или иные мысли и эмоции, отношение автора к описываемому предмету);
- понятия «нейтральная словоформа» – «экспрессивная словоформа», синонимия грамматических форм;
- умение определять и воспроизводить текстообразующие и изобразительно-выразительные функции грамматических форм в тексте [Алексеева, 2003, 3, с.163].

При функциональном подходе текстовая основа дидактического материала обеспечивает осознание признаков изучаемого понятия прежде всего как компонента речевого произведения, создание которого обусловлено коммуникативным намерением говорящего или пишущего. И поэтому «текст используется на уроках изучения грамматики в двух аспектах: как база для

усвоения единиц языка и речи и как модель семантических типов речи» [Алексеева, 2010,4, с.86].

В процессе реализации функционального подхода новые знания о функциях грамматических форм ученик получает на уроке морфологии через наблюдение за употреблением глаголов в тексте. Такой подход позволяет выявить текстообразующие и выразительно изобразительные функции грамматических форм.

Глагол – основной строительный материал текста, и поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному употреблению глаголов в тексте, показывать им правила использования глаголов в зависимости от контекста. Обилие значений, которые могут быть переданы глагольным словом, делают эту часть важнейшим текстообразующим средством.

Несомненно, что функциональный аспект обучения родному языку прежде всего должен быть реализован при изучении этой части речи, так как глагол является универсальным организующим элементом предложения и текста в целом.

Благодаря наличию большого количества категорий (вид, время, лицо, наклонение, число) русский глагол «ориентирует высказывание на речевую ситуацию. Определяющим в ориентации является время. Точкой отсчета становится сам акт произнесения слова, или момент речи» [Русский язык и культура речи, 2004, 66, 509]. Глагол в тексте является ядром, «вокруг которого выстраивается оболочка обстоятельств, характеризующих действие и придающих ситуации конкретность и весомость... Глаголы – основной строительный материал для текста, позволяющий выражать события в их динамике. Ошибки, связанные с употреблением глагольных форм, часто приводит к смысловому и стилистическому разрушению всего текста» [Русский язык и культура речи, 2004,66, 509]. И поэтому важно уже в начальной школе учить детей правильному употреблению форм русских глаголов, учить понимать и

использовать различные смысловые оттенки глагольных форм, так как умелое использование этих форм отражает языковое чутье говорящего и уровень его речевой культуры.

Таким образом, для реализации коммуникативной направленности обучения в процессе наблюдений над признаками глагольных форм на уроках русского языка в начальной школе необходимо рассматривать глагол как функционирующую категорию. Это позволит воспринимать глагольные слова как единицы языка и речи и, следовательно, формировать у младших школьников умение использовать в собственных высказываниях глаголы.

2.2. Организация экспериментальной работы по проблеме исследования

Экспериментальная работа по проблеме исследования проводилась в муниципальном автономном образовательном учреждении МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №24 с углубленным изучением отдельных предметов», Старооскольского городского округа Белгородской области и состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Экспериментальная работа проводилась на базе 4-го класса, в котором обучается 15 детей. Класс занимается по программе и учебникам, входящим в учебно-методический комплект «Начальная школа XXI» (авторы С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко, В.Ю. Романова и другие). Ко времени проведения эксперимента учащиеся уже изучали тему «Глагол» в третьем классе, и поэтому должны были иметь представление об этой части речи, знать признаки глагола как части речи.

На этапе констатирующего эксперимента перед нами стояли следующие задачи: 1) определить сформированность у младших школьников умения определять временное значение глаголов и умения образовывать формы вре-

мени глагола; 2) определить сформированность умений употреблять глагольные формы в собственных высказываниях.

Для реализации первой задачи на контрольном этапе эксперимента с учащимися была проведена письменная работа, которая включала несколько заданий, представленных в Приложение 1.

Первое задание должно было проверить, умеют ли младшие школьники определять временное значение глагольных форм. Детям были предложены несколько словоформ с разным временным значением, причем это были формы с разным видовым и личным значением.

Второе задание было направлено на проверку сформированности умения образовывать все возможные временные формы от предложенных глаголов, причем предлагаются глаголы как совершенного, так и несовершенного вида. Следовательно, среди глаголов были и такие, которые не могли иметь все три формы времени.

Анализ результатов письменной работы показал, что большинство ошибок связано с неправильным определением прошедшего и будущего времени глаголов. При определении значения настоящего времени ошибок практически не было.

Второе задание оказалось более сложным, особенно в отношении глаголов совершенного вида, так ученики экспериментального класса образовывали формы настоящего времени и от этих глаголов.

Многочисленные ошибки были допущены при образовании форм будущего сложного времени. Причины ошибок, видимо, заключаются в том, что: 1) у младших школьников в недостаточной степени сформировано представление о различии в образовании форм прошедшего и будущего времени у глаголов совершенного и несовершенного вида; 2) младшие школьники не знают о том, что глаголы совершенного вида не могут иметь форм настоящего времени.

В третьем задании нужно было обнаружить глаголы в тексте и определить их временное значение. Это задание не вызвало серьезных затруднений. Однако ошибки были допущены детьми и при выполнении этого задания. Так, часть учеников неправильно определила глаголы настоящего времени (единичные ошибки). Многочисленными были ошибки в определении глаголов прошедшего времени. Трое учеников допустили ошибки в определении частей речи и отнесли к глаголам настоящего времени слова *холодно* и *сыро*.

При оценке результатов констатирующего эксперимента мы руководствовались следующим: за каждое правильно образованную форму или правильно выписанное слово ученик получал по одному баллу. Максимальное количество баллов, которое можно было получить выполнение письменной работы на этом этапе эксперимента, составляло 38 баллов.

Для оценки результатов этого этапа эксперимента были разработаны уровни сформированности у младших школьников речевых умений на материале глагола: высокий - 30-38 баллов; средний - 20-29 баллов; низкий - 0-19 баллов. Высокий уровень на этом этапе эксперимента был выявлен у трех учеников, что составляет 19 %, средний уровень - пятеро учеников (31 %), низкий уровень продемонстрировали 8 учащихся, что составляет 50 %.

Результаты выполнения учащимися экспериментального класса письменной работы свидетельствуют о том, что у половины учащихся экспериментального класса речевые умения на материале глагола сформированы на низком уровне, ученики не умеют образовывать различные формы времени глагола, допускают ошибки при определении значения времени глагола.

Для решения второй задачи констатирующего этапа эксперимента нами использовался метод наблюдения над письменной речью учащихся. Мы проанализировали все творческие работы учеников экспериментального класса (изложения и сочинения) за третий класс на предмет определения сформированности умения употреблять глагольные формы и соблюдать видо-

временную соотнесенность глагольных форм.

Результаты проведения констатирующего среза выявили довольно частое нарушение норм употребления глаголов (нарушается видовременная соотнесенность глагольных форм). До 70 % учащихся допускают такие ошибки. Приведем примеры ошибок такого рода из работ младших школьников:

Синицы клевали рябину, хитрые воробьи их прогоняют.

Стоят в степи три богатыря. В центре картины сидел на коне Илья Муромец.

Никто не заходил сюда, не тревожит лесное царство.

Около дома был погреб, и пахнем вкусным.

Анализ детских работ показал, что многие ученики допускают смешение видовых форм глагола. Об этом говорят следующие примеры:

Сороки взлетали то вверх, то на землю сядут.

Коле пришлось расстаться со своим щенком, но он сам его отдавал.

Вода в реке была зеркальная. Воздух стал чистым прозрачным.

Дождь кончался, луг опять зазеленел.

Анализ работ учащихся также показал, что использование форм глагола не отличается разнообразием, учащиеся не используют формы глагола в переносном значении или в изобразительно-выразительной функции.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что уровень умений употреблять глагольные формы, а также уровень умений соотносить глагольные формы в связном тексте является низким. Следовательно, актуальным является функциональный подход при анализе форм глагола, поскольку осознание младшими школьниками семантики и функций этих форм будет способствовать их правильному и осознанному употреблению в речи. Считаем, что грамматическое понятие о глагольных категориях может быть сформировано только на функциональной основе, то есть необходимо проводить специальные наблюдения над ролью глагольных форм в речи, в процес-

се общения и нормами их употребления в речи.

Следующий этап нашей работы - **формирующий эксперимент**. Цель данного этапа – разработать систему заданий, позволяющую реализовать коммуникативную направленность в процессе наблюдения над признаками глагола в начальной школе. При этом в процессе наблюдения над признаками глагола осуществлялся функциональный подход. Дидактическим материалом послужили категории вида и времени глагола, которые изучались в соответствии с программой.

Поскольку коммуникативную значимость морфологические единицы приобретают в тексте, то в экспериментальном обучении нами использовались мини-тексты. Использование мини-текстов в качестве дидактической единицы было определено следующими причинами. Мини-тексты легко моделируются и структурируются, при этом их структуру можно объяснить с помощью правил грамматики. Это дает возможность подвергнуть анализу модель текста, отвлекаясь от конкретных условий коммуникации. Анализ модели построения текста важен для формирования у младших школьников речевых умений.

Для наблюдения и анализа функционирования видо-временных форм глагола в ходе формирующего эксперимента нами использовались как специально подобранные тексты, так и тексты учебника «Русский язык», авторами которого являются С.В. Иванов, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко, В.Ю. Романова и другие.

С целью практического наблюдения над формами глагола использовались аналитические упражнения. Учебная деятельность была организована с помощью метода наблюдения за языковыми фактами и метода эвристической беседы. В процессе наблюдения над признаками видо-временных форм глагола мы опирались на следующие методические положения, выявленные нами на основе анализа лингвистической и методической литературы:

1. В начальной школе необходимо взаимосвязанное изучение категории вида и времени глагола, что определяется тесной связью данных категорий, для этого нужно вводить элементарные теоретических сведений о категории вида глагола.

2. Введение элементарных теоретических сведений о глаголе как средстве связи предложений в тексте, о правильном соотношении видо-временных форм глаголов-сказуемых необходимо в начальной школе для успешного овладения грамматическим понятием на функциональной основе и совершенствования связной речи.

3. В начальной школе необходимо проводить наблюдения над использованием в текстах различного типа видо-временных форм глагола с тем, чтобы знакомить младших школьников с текстообразующей ролью этих форм в тексте.

4. Работу по формированию понятия о категории вида и времени на функциональной основе необходимо проводить не только при изучении глагола, но и на материале других грамматических тем, например, при изучении имени прилагательного, имени существительного и др. С этой целью были разработаны дополнительные задания к упражнениям учебника «Русский язык» для 4-го класса С.В. Иванова, М.И. Кузнецовой, Л.В. Петленко, В.Ю. Романовой и другие.

Работа по реализации коммуникативной направленности обучения в процессе наблюдения над признаками глагола включала два взаимосвязанных этапа:

1. Этап формирования представления о категории вида глагола, о взаимосвязи категорий вида и времени. Основная задача этого этапа – наблюдение над образованием видо-временных форм глагола в условиях их применения в речевом общении. На этом этапе продолжает формироваться понятие о грамматической категории времени, о которой учащиеся уже по-

лучили первоначальное представление в третьем классе, и формируется понятие о категории вида глагола.

2. Этап ознакомления младших школьников с текстообразующей функцией видо-временных форм глагола, с особенностями использования в различных текстах видо-временных форм глагола. Основная задача – закрепление знаний детей о категории вида и времени, формирование представления о функции в речи видо-временных форм глагола.

Остановимся на описании некоторых фрагментов формирующего эксперимента. На одном из первых уроков мы предложили детям дидактическую сказку, цель которой – познакомить младших школьников с тем, как связаны категории вида и времени глагола. Приведем эту сказку.

В одном волшебном городе жили глаголы. Одни из них жили в красных домиках (*строили, читали, рисовали*), а другие – в синих (*построили, прочитали, нарисовали*). Особенно трудно было различать эти глаголы в настоящем и будущем времени. Глаголы из красных домиков были очень трудолюбивыми и образовывали все три формы времени: настоящее, прошедшее и будущее. Им легко было образовать настоящее и прошедшее время: *читаю, рисую – читал, рисовал*, а вот форму будущего времени образовать было трудно, поэтому они звали на помощь глагол *быть*, получалось: *буду читать, буду рисовать*. Глагол *быть* всегда рад помочь, и у него легко и просто получалось: *буду учить, будешь учить, будет учить; буду строить, будем строить, будут строить*.

Глаголы, живущие в синих домиках, отвечали на вопрос *что сделать?* и не могли образовывать форму настоящего времени, потому что действие, которое ни называли, уже произошло. Эти глаголы могли иметь только две формы времени: прошедшее и будущее. Зато будущее время они образовывали сами, без чьей-либо помощи: *построить – построю, спеть – спою, нарисовать – нарисую, прочитать – прочитаю*.

Самое трудное, ребята, состоит в том, чтобы не перепутать временные формы этих глаголов, то есть не переселить их из домика одного цвета в домик другого цвета, иначе в языке начнутся ошибки и неурядицы. Запомните, что нельзя образовать от глагола *шить*, живущего в красном домике, форму *сошью*.

А как же тогда быть? Как всё можно запомнить? Очень просто – прежде всего поставь к глаголу вопрос: что делать? (все формы времени); что сделать? (у него нет настоящего времени). Только тогда все глаголы будут жить дружно и не будут ссориться.

Учащимся далее были сообщены термины «совершенный вид» и «несовершенный вид». Затем для закрепления понятия о категории вида и ее связи с категорией времени использовались специальные тренировочные упражнения. Примеры таких упражнений представлены в Приложении 2.

Кроме того, учащимся была дана специальная памятка «Как определять вид глагола», которая была вывешена на доске и находилась там в течение всего учебного года. Приведем данную памятку.

1. Чтобы определить вид глагола, необходимо задать к нему вопросы.
2. Если глагол отвечает на вопросы *что делать? что делает? что делал? что будет делать?* – это глагол несовершенного вида.
3. Если глагол отвечает на вопросы *что сделать? что сделает? что сделал? что сделает?* – это глагол совершенного вида.

Прочитал – вопрос *что сделал?* Это глагол совершенного вида.

Читал – вопрос *что делал?* Глагол несовершенного вида.

Знакомству с функционированием глагольных форм были посвящены «речевые фрагменты» уроков по грамматике. Использование таких речевых фрагментов позволяет вести работу параллельно с изучением программного материала. Кроме того, такие «речевые фрагменты» отражают динамику учебного процесса: 1) введение понятия; 2) тренировочные упражнения; 3)

создание собственных высказываний. Приведем примеры таких фрагментов на этапе введения понятия «роль глагола в тексте».

Работа по введению данного понятия проводилась в процессе анализа стихотворения Д. Родари «Чем пахнут ремесла»:

У каждого дела запах особый;

*В булочной **пахнет** тестом и сдобой.*

Мимо столярной идешь мастерской –

*Стружкой **пахнет** и свежей доской.*

***Пахнет** маляр скипидаром и краской.*

***Пахнет** стекольщик оконной замазкой.*

*Куртка шофера **пахнет** бензином.*

Блуза рабочего маслом машинным.

***Пахнет** кондитер орехом мускатным.*

Доктор в халате – лекарством приятным.

После того, как стихотворение прочитано и выяснено, что смысл обобщающих существительных *дело* и *запах* раскрывается в следующих предложениях, необходимо установить, как они соединяются друг с другом. Выясняем вместе с учащимися, что все предложения соединяются друг с другом и каждое из них с первым предложением повторением глагола *пахнет*. Выясняется синтаксическая функция глагола (в большинстве предложений глагол является главным членом – сказуемым). Повторяясь несколько раз, глагол объединяет все предложения в текст. Отмечаем, что глагол-сказуемое во всех предложениях используется в форме настоящего времени, что тоже служит для связи предложений, так как благодаря этому создается единый временной план – план настоящего времени, что и объединяет самостоятельные предложения.

Далее приведем описание фрагмента урока, на котором проводилась работа по формированию понятия «роль глагола в тексте» на материале грам-

матической темы «Виды глагола».

Учитель: Давайте определим, какую роль играют в тексте глаголы совершенного и несовершенного вида.

Для решения этой задачи было проведено наблюдение за употреблением глагольных форм в следующем тексте:

Герасим поглядел на несчастную собачку, подхватил ее одной рукой, сунул к себе за пазуху и пустился большими шагами домой. Оно вошел в свою каморку, уложил спасенного щенка на кровати, прикрыл его армяком, сбегал за чашечкой молока. Осторожно открыл армяк и, разостлав солому, поставил он молоко на кровать.

Учитель: как можно озаглавить текст? («Находка»).

- Определим тип речи (повествование).
- Подчеркните глаголы, которые обозначают последовательность действий героя рассказа (*поглядел, подхватил, сунул, пустился, вошел, уложил, прикрыл, сбегал, поставил*).
- С помощью глаголов какого вида передается последовательность действий в рассказе? (совершенного вида).

Вывод: с помощью глаголов совершенного вида передается последовательность действий в тексте, поэтому они используются в тексте-повествовании, при помощи таких глаголов, автор показывает, как развиваются события.

Учитель: А теперь прочитайте другой текст:

Муму была чрезвычайно умна, ко всем ласкалась, но любила одного Герасима. Она будила его по утрам, дергала за полу, приводила к нему за повод старую водовозку, с которой жила в большой дружбе, с важностью на лице отправлялась с ним на реку. Караулила его метлы и лопаты, никого не подпускала к каморке.

- Определите тип речи (описание).

- О каких действиях – единичных или повторяющихся говорится в тексте (о повторяющихся).
- Подчерните глаголы, которые обозначают повторяющиеся действия. Определите их вид (*будила, не подпускала, приводила, караулила, отправлялась*. Все это глаголы несовершенного вида).
- Есть ли в тексте глаголы, которые обозначают постоянные признаки, свойства? Найдите в тексте эти глагол, определите их вид (*ласкалась, любила* – несовершенный вид).

Вывод: глаголы несовершенного вида обозначают повторяющиеся действия, постоянные свойства, поэтому используются в текстах-описаниях.

В процессе формирования понятия о категории времени параллельно велась работа и по формированию грамматического понятия о категории вида глагола, а также работа по наблюдению над употреблением видо-временных форм глаголов в тексте.

Прежде всего анализировались тексты, в которых соблюдены нормы соотношения видо-временных форм. Например, для анализа был дан следующий текст-описание.

Поздняя осень. Птицы уже улетели на юг. Деревья оголились. Чистая прозрачная вода заполнила колеи дорог.

В лесу тишина. Только слышно, как вдалеке стучит дятел. Опавшие листья свертываются в трубочки и приятно шуршат под ногами. Иногда хрустнем сучок, когда на него наступишь.

Учащимся предлагается определить тему текста, разделить данный текст на абзацы, определить микротемы, выписать из каждого абзаца глаголы-сказуемые, определить их видо-временные формы, попытаться ответить на вопрос, почему именно эти, а не другие формы глаголов использовались в данном тексте.

Учащиеся определили, что это текст – о поздней осени. Начальное

предложение формирует тему текста. Текст делится на два абзаца. В первом описываются зрительные признаки поздней осени. Употребляются глаголы *улетели, оголились, наполнила*, все они совершенного вида прошедшего времени и указывают на завершённое действие, которое конкретно передает приметы поздней осени. Обращаем внимание детей на то, что 2-4 предложения связаны между собой именно тем, что глаголы соотнесены в них по виду и времени, то есть употребляются одинаковые видо-временные форм глаголов-сказуемых. С первым предложением остальные предложения связаны тематически.

Тема второго абзаца – слуховые признаки осени. Эта тема также выражена в первом предложении абзаца. Глаголы обозначают действия, которые нарушают тишину поздней осени. Это глаголы *стучит, свертываются, шуршат, хрустнешь, наступишь*. Три из них несовершенного вида настоящего времени. Определяем вместе с учениками, что они обозначают действия, передающие звуки длительные, характерные для осеннего леса, а другие обозначают действия, производимые человеком, когда он оказывается в осеннем лесу.

Далее младшим школьникам было предложено прочитать уже проверенные, написанные раньше дома сочинения-миниатюры. Их темы: 1) внешность и повадки какого-либо животного; 2) описание какого-либо пейзажа; 3) начало рабочего дня: своего, мамы или папы.

Ученикам было предложено выделить в составленных ими текстах глаголы, определить их время, вид, сделать вывод, в каких видо-временных формах наиболее часто употребляются глаголы-сказуемые при описании. На основе анализа нескольких текстов был сделан вывод о том, что в таких текстах наиболее часто употребляются глаголы несовершенного вида настоящего и прошедшего времени, потому что они позволяют обозначать действия повторяющиеся, длительные, постоянные, что и характерно для описа-

ния.

На следующем уроке проводилась работа по анализу деформированного текста. Учащимся был предложен текст-описание, в котором нарушена норма соотношения видо-временных форм глаголов-сказуемых. Ставится задача найти ошибку и исправить ее.

Наступила осень. Все вокруг золотиться. Желтые и красные листья летят по воздуху. Погода стала ненастной. Небо стало серое. Уже слетелись стаи птиц.

Учащиеся отмечают, что в данном тексте неоправданно повторяется глагол *стало (стала)*. Он не соотносится по виду с предшествующими глаголами несовершенного вида. Также не соотносится с другими глаголами и глагол *слетелись*. В тетрадях записывается исправленный текст.

Наступила осень. Все вокруг золотиться. Желтые и красные листья летят по воздуху. Ненастной становится погода. Серееет небо. Слетаются стаи птиц.

После этой работы учащимся были предложены для исправления индивидуальные карточки с небольшими отрывками из сочинений учащихся, в которых допущены аналогичные ошибки.

В процессе формирующего эксперимента проводилось наблюдение над особенностями употребления глаголов в текстах разного типа. В процессе работы над текстом-повествованием. Задания и вопросы для анализа текста были следующими.

1. Выписать из текста глаголы.
2. Определить вид глаголов и форму времени.
3. Ответить на вопрос, почему в тексте много глаголов (порядок следования глаголов отражает развитие действия. Это текст-повествование).
4. В какой временной форме использованы глаголы в тексте для рассказа о событии? (В прошедшем времени и настоящем).

5. Каково соотношение форм прошедшего и настоящего времени в тексте? (Большинство глаголов в форме прошедшего времени).

6. С какой целью автор использует глаголы в форме настоящего времени?

При ответах на этот вопрос мы подвели учащихся к выводу, что это специальный прием, который автор использует для того, чтобы сделать повествование более живым, эмоциональным, выразительным. В результате автор достигает наглядности в описании событий. Мы представляем действие, которое происходило в прошлом, как будто оно совершается сейчас, перед нашим взором. Настоящее время используется здесь в переносном времени, в значении прошедшего времени. Это легко можно обнаружить, заменив настоящее время прошедшими. Таким образом, динамика повествования может выражаться сочетанием разных времен, что недопустимо в текстах-описаниях.

Кроме подбора собственного дидактического материала к урокам, мы разрабатывали дополнительные задания к упражнениям учебника «Русский язык». Приведем примеры таких заданий.

1. Объясните, глаголы какого времени и вида соединяют предложения данного текста?
2. Для чего во втором абзаце используются глаголы настоящего времени? Не прерывает ли это связности рассказа?
3. Благодаря использованию каких форм глагола во втором абзаце автору удалось передать динамичность действия, сделать повествование живым, выразительным, наглядным?
4. В прямом или переносном значении используются глаголы во втором абзаце текста.
5. Глаголы какого времени используются в этом тексте?
6. Измените форму настоящего времени на форму прошедшего времени. Что произошло с текстом?

Последний этап нашей работы – **контрольный эксперимент**, цель которого определить, как повлияли уроки, на которых использовался функциональный подход, на умение школьников образовать временные формы глагола и использовать в речи формы глагола.

На этом этапе учащимся были предложены те же задания, что и на констатирующем этапе. Были получены следующие результаты: высокий уровень- 5 человек (31%), средний уровень – 8 человек (50 %), низкий уровень – 3 ученика (19 %). В Таблице 2.1. представлены сравнительные данные констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

*Сравнительные данные результатов
констатирующего и контрольного этапов эксперимента*

Таблица 2.1.

Уровни сформированности речевых умений (на материале глагола)	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий уровень	15 %	25 %
Средний уровень	35 %	55 %
Низкий уровень	50 %	20 %

Таким образом, выполнение учащимися заданий контрольного этапа эксперимента свидетельствует о том, что наблюдение над признаками глагола в процессе реализации функционального подхода повлияло на уровень сформированности речевых умений младших школьников. Контрольные срезы, проведенные на этом этапе эксперимента в виде де сочинений по непосредственным и опосредованным наблюдениям, и изложений, показали, что сочинения учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления видо-временных форм глаголов. Значительно сократилось количество ошибок, связанных с нарушением видо-временной соотносительности глаголов-сказуемых в тексте. На этом этапе такие ошибки были отмечены нами у 31 % учеников. Такие результаты гово-

рят о доступности для младших школьников сведений о текстообразующей функции русского глагола и целесообразности практического ознакомления на уроках русского языка с особенностями функционирования форм глагола в речи. Осознание функций слов глагольных слов стало основой для уместного их употребления, что улучшило качество создаваемых младшими школьниками текстов. Таким образом, было установлено, что целенаправленная реализация функционального подхода при ознакомлении с признаками глагола способствует обогащению, совершенствованию речи учащихся, так как грамматические знания становятся действительно значимыми для ученика.

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Методика изучения глагола и его форм в начальной школе определяется психолого-дидактическими особенностями формирования речевых умений. Речевое умение в психолого-педагогической литературе рассматривается по-разному: 1) как действие или совокупность выполняемых в определенной последовательности действий, направленных на достижение определенной цели, подчиненной мотиву общения; 2) как готовность учащегося применять усвоенное действие при решении новых учебных коммуникативных задач.

Содержательную сторону речевого умения составляют знания по языку и речи. Для реализации коммуникативной направленности обучения в процессе наблюдений над признаками глагольных форм в начальной школе важно рассматривать глагол как функционирующую категорию. Это позволит воспринимать глаголы как единицы языка и речи и реализовать коммуникативную направленность в обучении русскому языку.

Констатирующий эксперимент показал, что уровень умений употреблять глагольные формы в тексте у учащихся экспериментального класса яв-

ляется низким. При выполнении заданий констатирующего этапа эксперимента учащимся были допущены многочисленные ошибки.

В экспериментальном обучении использовались мини-тексты, как специально подобранные, так и тексты учебника «Русский язык». Практическое ознакомление младших школьников с видо-временными формами глагола осуществлялось при помощи выполнения упражнений аналитического характера. Деятельность была организована на основе эвристической беседы и наблюдения над языком. Знакомству с функционированием глагольных форм были посвящены «речевые фрагменты» уроков по грамматике. Использование таких речевых фрагментов позволяет вести работу параллельно с изучением программного материала.

В экспериментальном обучении в качестве основной дидактической единицы использовались мини-тексты, которые легко моделируются, и их модели можно объяснить с помощью правил грамматики. Это в свою очередь позволяет проанализировать структуру текста, абстрагируясь от конкретных условий коммуникации, что имеет значение для формирования у учащихся речевых умений. Для наблюдения над функционированием глагольных форм в ходе формирующего эксперимента использовались как специально подобранные тексты, так и тексты из учебника.

Результаты контрольного эксперимента (письменная работа, сочинения, изложения) свидетельствуют об эффективности проделанной работы. Результаты выполнения учащимися письменной работы, анализ сочинений и изложений показал, что работы учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления видо-временных форм глаголов. Значительно сократилось количество ошибок, связанных с нарушением видо-временной соотносительности глаголов-сказуемых в тексте, что свидетельствует о доступности для младших школьников сведений о текстообразующей функции русского глагола.

Экспериментальная работа показала эффективность функционального подхода при наблюдении над признаками глагола в начальной школе. На основании знаний о текстообразующей роли наречий у младших школьников формируются умения использовать возможности грамматических форм при создании текстов. Контрольные срезы, проведенные в экспериментальном классе, показали, что работы учащихся отличаются коммуникативной целесообразностью употребления глагольных форм.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В школьном курсе русского языка грамматика занимает ведущее положение как важнейший теоретико-практический раздел языка, дающий школьникам систему понятий, понимание структуры языка и закономерностей его функционирования. Однако в настоящее время грамматике отводится недостаточное внимание в плане реализации коммуникативной направленности при обучении русскому языку.

Обращение к теме исследования обусловлено, во-первых, актуальностью проблемы реализации коммуникативной направленности через реализацию функционального подхода на уроках русского языка при изучении грамматического материала, и, во-вторых, недостаточной разработанностью данной проблемы в методике.

Специфика темы потребовала изучения работ педагогов, лингвистов, методистов с целью отбора теоретических и экспериментальных основ. В соответствии с замыслом и логикой исследования были решены следующие задачи: проведен анализ научной литературы по теме исследования и выявлены предпосылки к использованию функционального подхода при реализации коммуникативной направленности обучения при изучении глагола в начальной школе; экспериментальным путем доказана справедливость предлагаемой гипотезы.

Современные программы по русскому языку для начальной школы предусматривают знакомство с глаголом и его категориями. Необходимость изучения этой сложной части речи требует поиска более эффективных методов, приемов работы, направленных на формирование у младших школьников грамматического понятия о глаголе и формировании умения использовать слова данной части речи в собственных высказываниях. Одним из средств повышения эффективности усвоения этого грамматического матери-

ала является реализация функционально-семантического подхода при изучении этой части речи.

Традиции функционального подхода к изучению родного языка восходят к трудам Ф.И. Буслаева, А.М. Пешковского, А.А. Потебни и другие. Сформулированный профессором М.Т. Барановым функциональный принцип изучения языка нашел отражения в работах современных лингводидактов. Применительно к начальной школе вопросы функционального подхода рассматриваются такими авторами, как С.Ю. Буланова, Т.Г. Рамзаева, О.В. Алексеева и другие, в работах которых отмечается, что изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся. Именно данный подход отражает объективный путь развития методики преподавания родного языка по соединению линий изучения языка и речи.

Именно в тексте глагол как единица языка предстает в единстве лексического и грамматического значения, в коммуникативной функции. Особый интерес в этом отношении представляют формы вида и времени глагола, поскольку важнейшим средством связи предложений в тексте является соотношение видо-временные форм. Употребление форм вида и времени в тексте упорядочено, подчинено определенным закономерностям. И поэтому именно при изучении этих форм глагола нужно знакомить учащихся с текстообразующей функцией, так как «каждая единица языковой системы обладает специфическими свойствами, в том числе и такими, которые позволяют ей сыграть свою роль в создании связного высказывания на содержательном и строевом уровне» [Н.А. Ипполитова, 30].

В экспериментальном обучении в качестве основной дидактической единицы использовались мини-тексты, которые легко моделируются, и их модели можно объяснить с помощью правил грамматики. Это в свою очередь

позволяет проанализировать структуру текста, абстрагируясь от конкретных условий коммуникации, что имеет значение для формирований у учащихся речевых умений. Для наблюдения над функционированием глагольных форм в ходе формирующего эксперимента использовались как специально подобранные тексты, так и тексты из школьного учебника.

Экспериментальная работа показала эффективность функционально-семантического подхода при изучении видо-временных форм глагола и подтвердило выдвинутую в начале исследования гипотезу.

На основании знаний о текстообразующей роли изучаемых форм у младших школьников формируются умения использовать возможности грамматических форм при создании текстов. Работа над функциональными особенностями видо-временных форм, их композиционно-стилистическим потенциалом способствует росту конструкций грамматического строя речи учащихся. При формировании коммуникативных умений, основанных на знаниях школьниками текстообразующих и выразительно-изобразительных функций глагольных форм, происходит перенос полученных знаний и умений на новые варианты текстов при репродуктивной деятельности, что отражает развитие речевых способностей учащихся.

Содержание материала учебников и разработанные в процессе эксперимента методики позволили вести целенаправленную работу не только по формированию понятий вида и времени глагола, но и по практическому образованию и употреблению в речи этих грамматических форм.

На основании результатов экспериментальной работы мы сделали выводы о подтверждении гипотезы нашего исследования. Если в процессе изучения глагола в начальной школе будет реализован функциональный подход, то это дает возможность формировать у младших школьников представление о функциях глагольных слов в речи; повысить обучающую роль текстов учебника за счёт выявления функционально-семантического использования

глаголов в тексте; учить детей коммуникативно целесообразному использованию в речи глагольных форм.

Значение проблемы коммуникативной направленности обучения при изучении грамматического материала не позволяет остановиться на достигнутом. К перспективам исследования следует отнести следующие аспекты:

- изучение возможностей реализации функционального подхода на материале других частей речи;
- разработка вариантов методического обеспечения реализации функционального подхода на уроках русского языка при изучении фонетики, словообразования и других разделов языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авилова, Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова / Н.С. Авилова. - М.: Просвещение, 1967. – 131 с.
2. Алексеева, О.В. К вопросу формирования грамматического строя речи младших школьников (аспект употребления глагольных форм) / О.В. Алексеева // Проблемы русистики на рубеже XX-XXI вв.: сборник научных трудов. - Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 202-206.
3. Алексеева, О.В. Лингвистический анализ текста при функциональном подходе к изучению единиц языка / О.В. Алексеева // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции. – Ч. 2. – Воронеж: ВГПУ, 2003. - С. 163-169.
4. Алексеева, О.В. Содержательный компонент урока морфологии при функциональном подходе к изучению единиц языка / О.В. Алексеева // Начальная школа плюс До и После. – 2010. - № 9. – С. 86-90.
5. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие / Е.С. Антонова. – М.: КНОРУС, 2007. – 464 с.
6. Арефьева, О.М. особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников / О.М. Арефьева // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 2. – С. 1-5.
7. Бондарко, А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление): учебное пособие / А.В. Бондарко. - М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
8. Бондарко, А.В. Глагольный вид в русском языке как морфологическая категория / А.В. Бондарко // Вопросы русской аспектологии. Т.146. -

- Воронеж: Изд-во Воронежского госпединститута, 1975. – С. 98-111.
9. Бондарко, А.В. Основы функциональной грамматики: языковая интерпретация идеи времени / А.В. Бондарко. – СПб.: Изд-во СПбУ, 2001. – 260 с.
 10. Бондарко, А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. – М.: URSS: Изд-во ЛКИ, 2007. – 208 с.
 11. Бондарко, А.В. Русский глагол / А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1967. – 231 с.
 12. Бондарко, А.В. Теория морфологических категорий: учебное пособие / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1976.- 211 с.
 13. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика: учебное пособие / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1987. – 131 с.
 14. Буланин, Л.Л. Трудные вопросы морфологии: учебное пособие / Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1976. – 211 с.
 15. Буланова, С.Ю. Возможности ознакомления младших школьников с формами качественных имен прилагательных в функционально-семантическом аспекте / С.Ю. Буланова // Начальная школа. - 2004. - № 6. – С. 123-125.
 16. Буланова, С.Ю. Особенности формирования лингвистической компетенции младших школьников / С.Ю. Буланова // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 10-17.
 17. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка/ Ф.И. Буслаев // Хрестоматия по методике русского языка: Организация учебного процесса по русскому языку в школе: пособие для учителя / Авторы-составители: Панов Б.Т., Яковлева Л.Б. - М.: Просвещение, 1991. – С.

- 39-53.
- 18.Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // Русский язык в школе. - 1996. - №1. - 3 - 9.
 - 19.Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: учебное пособие / В.В. Виноградов. - М.: Просвещение, 1972. – 452 с.
 - 20.Виноградов, В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове/ В.В. Виноградов. – М.: Русский язык, 1999. - 230 с.
 - 21.Воителева, Т.М. Технология использования текста на уроках русского языка / Т.М. Воителева // Теория и практика современной методики преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Г.А. Фомичевой. - М.: Изд-во «Сигнал», 2003. – С. 44-51.
 - 22.Выготский, Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. / Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - Т.3. – 328 с.
 - 23.Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие / И.Б. Голуб. - М.: Логос, 2002. – 331 с.
 - 24.Голуб, И.Б. Стилистика русского языка / И.Б. Голуб. – М.: Рольф, 2012. – 342 с.
 - 25.Ерохина, Е.Л. Преемственность этапов формирования коммуникативных умений учащегося-исследователя / Е.Л. Ерохина // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 2. – С. 71-75.
 - 26.Ефимов, А.И. Стилистика русского языка: учебное пособие / А.И. Ефимов. - М.: Просвещение, 1961. – 453 с.
 - 27.Запятая, О.В. Диагностика сформированности коммуникативных учебных действий у младших школьников / О.В. Запятая. – Волгоград, 2015. – 49 с.

28. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие. - Ростов н/Д., 1999. - 383 с.
29. Золотова, Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: учебное пособие / Г.А. Золотова. - М.: Просвещение, 1973. - 115 с.
30. Ипполитова, Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе: учебное пособие / Н.А. Ипполитова. - М.: Флинта, Наука, 1992. - 126 с.
31. Ипполитова, Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе: учебное пособие / Н.А. Ипполитова. - М.: Флинта, Наука, 1992. - 126 с.
32. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина. - М.: Дрофа, 2015. - 231 с.
33. Колесова, О.В. Развитие речи младших школьников на функционально-стилистической основе / О.В. Колесова // Начальная школа плюс До и После. - 2008. - № 3. - С. 16-19.
34. Коммуникативная направленность в обучении русскому языку. - Тарту, 1984. - 79 с.
35. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Родионовой. - СПб.: Изд-во РГПУ им. Л.И. Герцена, 2004. - 392 с.
36. Купалова, А.Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса русского (родного) языка в школе: учебное пособие / А.Ю. Купалова. - М., 1991. - 231 с.
37. Кустарева, В.А. Методика грамматики и орфографии в начальных классах: учебное пособие / В.А. Кустарева, Н.К. Никитина, Н.С. Рождественский и др. - М.: Просвещение, 1979. - 239 с.
38. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие для студентов. - М., 1998. - 136 с.
39. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 1975. - 255 с.

40. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев. // Школьные технологии. - 2005. - №5. - 7-12.
41. Лекант, П.А. Современный русский язык: учебное пособие / П.А. Лекант. – М.: Русский язык, 1989. – 384 с.
42. Ломов, А.М. Морфологические категории глагола и их синтаксические функции / А.М. Ломов // Русская словесность на рубеже веков: методология и методика преподавания русского языка: материалы международной конференции. - Воронеж: ВГУ, 2004. - С. 11-23.
43. Ломов, А.М. Очерки по русской аспектологии / А.М. Ломов. - Воронеж: ВГУ, 1977. – 143 с.
44. Лосева, Л.М. Как строится текст / Л.М. Лосева. – М.: Академия, 2004. – 216 с.
45. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебник // М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, О.В. Сосновская. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 342 с.
46. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – 2-ое издание, исправленное и дополненное. - М.: Просвещение, 1997. – 231 с.
47. Львов, М.Р. Теория развития речи [Текст] / М.Р. Львов. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 211 с.
48. Львова, С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в начальных классах: автореф. дисс... д.пед.н. / С.И. Львова. - М.: МГПУ, 1993. – 41 с.
49. Маслов, Ю.С. Очерки по аспектологии / Ю.С. Маслов. - М.: Просвещение, 1984. – 211с.
50. Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи: учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений / Составитель Сальникова Т.П. – М.: Из-

- дательство «Институт практической психологии», Воронеж: НТО, 1996 – 340 с.
51. Мишанова, О.Г. Концепция коммуникативной подготовки младших школьников в языковом образовании / О.Г. Мишанова // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2014: сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. - С. 57-67.
52. Нечаева, О.А. Функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение) / О.А. Нечаева. – Улан-Уде: Бурятское книжное изд-во, 2004. – 121 с.
53. Папина, М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе / М.В. Папина // Начальная школа. - 2004. - № 10. – С. 38-43.
54. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. - М.: Академия, 2001. – 322 с.
55. Пирогова, Л.И. Русский глагол. Грамматический словарь-справочник / Л.И. Пирогова. – М.: Школа-Пресс, 1999. – 512 с.
56. Поспелов, Н.С. Прямое и относительное употребление форм настоящего и будущего времени глагола в современном русском языке: исследования по грамматике русского языка / Н.С. Поспелов. - М., 1955. – С. 34-52.
57. Потенция, А.А. Из записок по русской грамматике / А.А. Потенция. - М.: Наука, 1978. - 214 с.
58. Прокопович, А.В. Употребление форм времени в современном русском языке: учебное пособие / А.В. Прокопович. - М.: Учпедгиз, 1966. – 116 с.
59. Рамзаева, Т.Г. Проблема развивающего языкового образования и ее реализация в современной начальной школе / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1991. - № 4. - С. 14-19.

- 60.Рамзаева, Т.Г. Система обучения русскому языку на речевой основе: методические рекомендации к авторскому учебнику «Русский язык» для IV класса / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2002. – 87 с.
- 61.Рамзаева, Т.Г. Система обучения русскому языку на речевой основе: методические рекомендации к авторскому учебнику «Русский язык» для IV класса / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2002. – 88 с.
- 62.Рамзаева, Т.Г. Структура и содержание современного начального языкового образования. Авторская концепция и ее реализация в учебниках «Русский язык для I-IV классов / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 2003. - № 11. – С. 14-23.
- 63.Рамзаева, Т.Г. Функционально-семантический аспект обучения русскому (родному) языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (1-4 классы) / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. - 2003. - № 1. - С. 25-31.
- 64.Рамзаева, Т.Г. Лингвометодическая концепция развивающего начального языкового образования и ее реализация в авторских учебниках «Русский язык» для 1-4 классов / Т.Г. Рамзаева // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 3-9.
- 65.Рахманова, Л.И. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология: учебное пособие / Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 464 с.
- 66.Русский язык и культура речи: учебник для вузов / А.И. Дымарский и др. - М.: Высшая школа, 2004. – 509 с.
- 67.Русский язык: Учебник для 2 класса четырёхлетней начальной школы: В 2 ч. – Ч. 1. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф,

2016. - 160 с.
- 68.Русский язык: Учебник для 2-го класса четырехлетней начальной школы: в 2 ч. – Ч. 2. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 69.Русский язык: Учебник для 3-го класса четырехлетней начальной школы: в 2 ч. – Ч.1. / В.С. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 70.Русский язык: Учебник для 3-го класса четырехлетней начальной школы: в 2 ч. – Ч.2. / В.С. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 71.Русский язык: Учебник для 4-го класса четырехлетней начальной школы: в 2 ч. – Ч.1. / В.С. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 72.Русский язык: Учебник для 4-го класса четырехлетней начальной школы: в 2 ч. – Ч.2. / В.С. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
- 73.Сафронова С.Н. Методика разновозрастного сотрудничества для развития компетенций учащихся // Педагогический вестник Республики Алтай. – № 13. - 2009. – С. 74-75.
- 74.Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. - М., 1999. - 232 с.
- 75.Современный русский язык: учебник / Под ред. П.А. Леканта. - М.: Дрофа, 2001. – 322 с.
- 76.Современный русский язык: учебник / Под ред. Р.Н. Попова. - М.: Просвещение, 1986. – 341 с.
- 77.Современный русский язык. Анализ языковых единиц: учебник / Под ред. Е.И. Дибровой. - М.: Издательский центр «Академия», 1995. – 432 с.

- 78.Стрыгина, Т.В. Время глагола (функционально-системный подход к изучению) / Т.В. Стрыгина // Русская словесность. – 2005.- № 4. – С. 45-49.
- 79.Теория функциональной грамматики. - Л.: Наука, 1987. – 211 с.
- 80.Теория функциональной грамматики: введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис: учебное пособие. – М.: URSS: Ком-Книга, 2007. – 532 с.
- 81.Тихонов, А.Н. Русский глагол: учебное пособие. - М.: Наука, 1988. – 121 с.
- 82.Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка [Текст] / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1974. – Т.2. – С. 251-268.
- 83.Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.
- 84.Филиппова, Л.В. Семантика глаголов звучания в системе словарной работы младших школьников / Л.В. Филиппова // Начальная школа. - 2002. - № 9. – С. 68-73.
- 85.Фомичева, Г.А. О формировании синтаксического строя речи младших школьников / Г.А. Фомичева // Начальная школа. – 2003. - №1. - С. 25-31.
86. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В Хуторской; Центр дистанционного образования «Эйдос», Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа : [http:// www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm). – Загл. с экрана.
- 87.Чеснокова, Л.Д. Русский язык. Трудные случаи морфологического разбора: учебное пособие / Л.Д. Чеснокова. - М.: Издательский центр «Академия», 1991. – 211 с.
- 88.Шакина, Г.В. Оценивание сформированности коммуникативных уни-

- версальных действий школьников через технологию сотрудничества / Г.В. Шакина // Начальная школа плюс До и После. – 2012. - № 5. – С. 1-6.
89. Шахматов, А.А. Избранные работы по русскому языку / А.А. Шахматов. - М.: Учпедгиз, 1956. – 231 с.
90. Шелякин, Н.А. Категория вида и способы действия русского глагола (Теоретические основы) / Н.А. Шелякин. - Таллин, 1983. – 241 с.
91. Шкляр, И.А. Реализация коммуникативной направленности обучения русскому языку в ходе пропедевтических наблюдений над признаками наречий в начальной школе / И.А. Шкляр // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 25-32.
92. Штрекер, Н.Ю. Современный русский язык: Историческое комментирование: учебное пособие / Н.Ю. Штрекер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 240 с.
93. Щеголева, Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе / Г.С. Щеголева. – СПб.: Специальная Литература, 2009. – 211 с.
94. Щеголева, Г.С. Современные требования к уровню развития текстовых умений у младших школьников школе / Г.С. Щеголева // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. - СПб.: Изд-во ВВМ, 2016. – С. 44-49.
95. Щерба, Л.В. О частях речи в русском языке / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. - М.: Учпедгиз, 1957. – С. 23-45.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Задание 1. Определите, в каком времени стоит каждый глагол.

Радуюсь, читал, говорю, скажу, буду читать, прочитаю, напишу, проспал, выучу, выучил.

Задание 2. Измени по временам и запиши глаголы: *говорит, поет, думает, кричит, закричит, придумает, поет.*

Образец: *говорит* (н.в.), *говорил* (пр. в.), *будет говорить* (б. в.).

Задание 3. Найдите в текстах глаголы, выпишите их в два столбика: 1) глаголы настоящего времени; 2) глаголы прошедшего времени.

Взошло солнце. Ветер разогнал туман. Наступило веселое утро. Высохла роса на траве. Запели птицы. Ребята весело идут в школу. Начинается урок. Ученики пишут и решают задачи. Быстро летит время.

Наступила осень. Опустели поля. Улетели перелетные птицы. Завяли цветы. Пожелтела трава. Дни становятся короче. Солнце светит мало. Дует холодный ветер. Идут дожди. Деревья роняют последние листья. На дворе сыро и холодно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

1. Прочитай. Определи вид глагола. Подумай, почему в тексте нельзя заменить глаголы одного вида глаголами другого вида (в скобках даны глаголы другого вида).

Принцесса вышла (выходила) со своими фрейлинами на прогулку, слышала (слышала) вдруг звон бубенчиков и сразу остановилась (останавливалась). Узнала (узнавала) песенку «Ах, мой милый Августин», которую сама умела (сумела) играть (Сыграть) на фортепиано, и обрадовалась (радовалась). Только одну эту песенку она и выучилась (выучивалась) играть (сыграть) – вдобавок одним пальцем (А.Х. Андерсен).

2. Саша записала глаголы несовершенного вида в один столбик, глаголы совершенного вида – в другой. Проверь, не допустила ли Саша ошибок.

НЕСОВЕРШЕННЫЙ ВИД	СОВЕРШЕННЫЙ ВИД
<i>Гулять</i>	<i>Поднять</i>
<i>Рисовать</i>	<i>Смотреть</i>
<i>Поднимать</i>	<i>Нарисовать</i>
<i>Вставлять</i>	<i>Закрывать</i>
<i>Закрывать</i>	<i>Встать</i>

3. При помощи приставок образуй от глаголов несовершенного вида глаголы совершенного вида. При помощи суффиксов образуй от глаголов совершенного вида глаголы несовершенного вида. Не забывай о чередовании согласных.

<i>Болезнь, писать, прыгать, лететь, терять, тратить</i>	Приставки: <i>за-, на-, по-, ис-</i> .
<i>Спросить, забыть, решить, запеть, умыть, сообщить</i>	Суффиксы: <i>-ива-, -ва-, -а-</i>

4. Запиши глаголы, которые имеют близкое значение, парами. Определи вид каждого глагола.

Образец: *лететь* (н.в.) – *полететь* (с.в.).

Отдать, дарить, закрыть, перевести, ложиться, запереть, мыть, заходить, говорить, обижать, помогать, включить, отдавать, запирает, вымыть подарить, закрывать, лечь, помочь, обидеть, сказать, перевезти, зайти, включать.