

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

СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ
СОЗДАВАТЬ ТЕКСТЫ РАЗНЫХ ТИПОВ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 92061364
Болговой Татьяны Сергеевны

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

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ СОЗДАВАТЬ ТЕКСТЫ РАЗНЫХ ТИПОВ	4
1.1. Текст как основная единица языка и речи.....	4
1.2. Текст как основная дидактическая единица.....	4
1.3. Функционально-смысловые типы текстов.....	4
Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ СОЗДАВАТЬ ТЕКСТЫ РАЗНЫХ ТИПОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	4
2.1. Потенциал школьных программ и учебников в формировании умения создавать тексты разных типов.....	4
2.2. Проблема формирования текстовых умений на уроках русского языка в начальной школе (обзор методической литературы).....	4
2.3. Экспериментально-методическая работа по формированию у младших школьников умения создавать тексты разных типов.....	4
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	4
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	4
ПРИЛОЖЕНИЕ	4

ВВЕДЕНИЕ

Серьезные изменения, произошедшие в последние десятилетия, в политической, экономической и культурной жизни нашей страны активизировали интенсивный процесс реформирования и реорганизации образовательной системы. Основная цель модернизации системы образования – повышение качества образования, которое отвечало бы актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Одним из важнейших принципов, на которых строится современная гуманистическая школа, является коммуникативный принцип, который «реализуется на предметном уровне, то есть в системе учебных предметов, в межличностном общении и в таких организационных формах обучения, как сотрудничество. Ключевым понятием, помогающим реализовать данный принцип, является общение» (Л.Ф. Климанова).

Реализация коммуникативности в обучении невозможна без обращения на уроках русского языка к тексту, который является единицей высшего уровня системы языка. И поэтому умение работать с текстом рассматривается в современной лингводидактике как важное общеучебное умение, характеризующее не только уровень функциональной грамотности, но и культуры человека вообще. Именно текст на уроках русского языка является средством создания ситуаций, на основе которых осуществляется реальное общение, и именно текст рассматривается как средство приобщения к национальной и мировой культуре.

Проблемами формирования и развития текстовой деятельности учащихся занимались многие учёные (М.Р. Львов, Е.С. Антонова, Е.И. Никитина, Н.А. Ипполитова и др.). Анализ методических разработок последних лет (М.И. Кузнецова, Г.С. Щеголева, Н.Д. Десяева, Л.А. Решетникова и др.) позволяет выявить приоритет текстоцентрического подхода к урокам русского языка.

Следует подчеркнуть, что Федеральный государственный образовательный

стандарт начального общего образования определяет актуальность работы по формированию у детей умения создавать тексты различных типов (описание, повествование, рассуждение). Каждый учитель должен стремиться дать детям возможность научиться осознанно и правильно создавать письменные тексты разных типов. И поэтому все современные учебники предлагают ту или иную систему работы, позволяющую организовывать как аналитическую, так и продуктивную работу детей с разными типами текстов.

Однако в практике работы массовой начальной школы в последние годы наблюдается устойчивое **противоречие** между пониманием необходимости формирования у младших школьников умения создавать тексты разных типов и отсутствием методической основы данной работы.

Все вышесказанное обусловило актуальность **темы исследования** «Формирование у младших школьников умения создавать тексты разных типов на уроках русского языка».

Объект исследования – процесс формирования у младших школьников умения создавать тексты разных типов на уроках русского языка.

Предмет исследования – методические условия формирования у младших школьников умения создавать тексты разных типов на уроках русского языка.

Проблема исследования: каковы методические условия организации работы по формированию у младших школьников умения создавать тексты разных типов на уроках русского языка. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Для достижения цели и доказательства гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

1. Раскрыть сущность понятия «текст» как явления языка речи.
2. Раскрыть особенности текста как основной дидактической единицы.
3. Охарактеризовать функционально-смысловые типы текстов.
4. Выявить потенциал школьных учебников и программ в формировании у детей умения создавать тексты разных типов.
5. Изучить опыт учителей и методистов по проблеме исследования.

6. Диагностировать уровни сформированности у младших школьников умения создавать тексты разных типов.

7. Выявить методические условия формирования у младших школьников умения создавать тексты разных типов.

Гипотезой исследования является предположение о том, работа по формированию у младших школьников умения создавать тексты разных типов будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- знакомство с понятием «структурная схема текста»;
- знакомство с видами связи в тексте;
- сравнительный анализ текстов разных типов.

Методы исследования: теоретический анализ предмета и проблемы исследования на основе изучения педагогических, психологических, методических трудов ученых и учителей-практиков; сравнительный анализ, синтез, систематизация; классификация литературы по проблеме исследования; изучение и обобщение опыта преподавания русского языка в начальных классах; анализ соответствующих уроков; наблюдение, анализ результатов деятельности детей.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- исследования в области теории текста (И.Р. Гальперин, Т.М. Николаева, Т.М. Дридзе, З.Я. Тураева, В.А. Бухбиндер и др.);
- исследования в области текстоцентрического подхода к урокам русского языка (М.Р. Львов, С.В. Юртаев, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, Е.И. Никитина, Е.С. Антонова и др.).

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы учителями начальной школы в процессе формирования у младших школьников умения создавать тексты разных типов.

Базой исследования является 4 класс МКОУ «Сосновская СОШ» Горшеченского района Курской области.

Исследование осуществлялось в несколько **этапов**.

Первый этап (2016 г.) – изучение литературы по теме исследования, наблюдение за педагогическим процессом на уроках русского языка в начальной школе, отбор дидактического материала.

Второй этап (2017-2018 гг.) – проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов, организация и проведение формирующего эксперимента, использование отобранного дидактического материала.

Третий этап (2018 г.) – анализ и обобщение результатов исследования, интерпретация и описание результатов исследования. Оформление выпускной квалификационной работы.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методология и методы.

В **первой главе** «Лингвометодические основы формирования у младших школьников умения создавать тексты разных типов» характеризуется текст как единица языка и речи и как основная дидактическая единица. Кроме того, в данной главе описываются функционально-смысловые типы текстов.

Во **второй главе** «Содержание работы по формированию у младших школьников умения создавать тексты разных типов в современной начальной школе» представлен аспектный анализ и программы по русскому языку Т.Г. Рамзаевой и учебников, обеспечивающих данную программу, дан обзор методической литературы, описано содержание экспериментальной работы по проблеме исследования.

В **заключении** обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

Объем работы составляет 85 страниц машинописного текста.

Список использованной литературы содержит 51 наименование.

В **приложении** представлены материалы, характеризующие экспериментально-методическую работу.

Глава I. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ СОЗДАВАТЬ ТЕКСТЫ РАЗНЫХ ТИПОВ

1.1. Текст как основная единица языка и речи

Текст стал предметом активного внимания и изучения сравнительно недавно. Бурное развитие учение о тексте получило в 70-е годы двадцатого столетия. Именно в это время появляются определения текста, расширяется терминологический перечень его единиц, вычленяются категории текста, классифицируются средства связи предложений, описываются типы, жанры текстов. Область языкознания, изучающая содержательную и структурную стороны текста, получила название лингвистики текста. Постепенно взгляды языковедов на текст менялись, и он из материала для наблюдений становился предметом изучения, а, следовательно, менялось также содержание этого понятия.

Текст – особый феномен человеческого общения, поэтому он и исследуется современной наукой в различных аспектах: семиотически как вербальная знаковая система (Р. Якобсон, Ю.М. Лотман, Б. Успенский и др.); лингвистически в системе функциональных значимостей единиц языка (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Г.Я. Солганик, Л.А. Новиков и др.); психолингвистически (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев). В лингвистике, психологии, психолингвистике, лингвометодике наметились две тенденции в определении текста: признание за текстом речевой принадлежности и обособление текста как единицы языка.

Признавая за текстом речевую принадлежность, исследователи характеризуют его смысловую или внешнюю сторону, или ту и другую, истолковывают его как некоторый результат речетворческого процесса. Подтвердим это суждение определениями.

«Текст представляет собой, – пишет Т.М. Дридзе, – некоторую систему смысловых единиц разной степени сложности и значимости (с точки зрения целей названной деятельности), функционально (т.е. для данной конкретной

цели/целей) объединенных в единую семантико-смысловую структуру общей концепцией (замыслом). Каждая из этих единиц (элементов) сама по себе несла бы информацию, качественно отличную от той, которую она несет в тексте, если бы не была бы включена и некоторую систему комбинаторных связей, подчиненную, с одной стороны, названной концепции, а с другой - логике развертывания текста (сообщения)» [15, с. 135].

Другие исследователи (Т.М. Николаева, З.Я. Тураева, В.А. Бухбиндер) напротив, акцептируют внимание на внешней стороне текста. Так, Т.М. Николаева под текстом понимает последовательность предложений, связанных друг с другом по смыслу в рамках общего замысла автора. В.Я. Бухбиндер видит в нем также последовательность, но последовательность линейного размещения языковых явлений, которая обнаруживает способность к межуровневым кодовым переходам для выявления семантических, синтаксических и прагматических значений в коммуникативно-законченном акте речи. Упорядоченное множество предложений отмечает З.Я. Тураева. Эти предложения объединяются лексической, логической и грамматической связями.

Внутреннюю и внешнюю сторону текста характеризует Л.И. Новиков. К внутренней стороне текста он относит мыслительные образования, которые формируются в интеллекте партнера по коммуникации и соотносятся с внешней формой в целом. «Совокупность языковых средств вместе с их содержательной стороной, поставленная в соответствие замыслу, составляет внешнюю форму текста. Внешняя форма – это то, что дано непосредственному восприятию» [28, с. 22].

Определение текста как результата речетворческого процесса представлено И.Р. Гальперина. «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами

лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [11, с. 18].

Признавая за текстом языковую принадлежность, исследователи предпринимают попытки нахождения того общего, что объединяет различные тексты: воспроизводимость единиц языка, системные знания человека об окружающем мире. Так, по выражению М.М. Бахтина, текст представляет собой «связный знаковый комплекс», который строится по законам языка, содержащего для этой цели лексические средства, местоимения, временные и модальные формы, воспроизводимые и повторяющиеся при построении текстов [4, с. 25].

Г.В. Колшанский утверждает, что микросистемой, способной воплощать в себе отображаемые в человеческом знании системные знания мира, является текст, который и функционирует в обществе в качестве основной языковой единицы.

В методике обучения русскому языку при определении текста учитывается его внешняя сторона, или признается его речевая и языковая принадлежность, или текст определяется как продукт речевой деятельности. В книге Е.Н. Никитиной «Русская речь» дано такое определение: «Текст – это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически» [26, с. 16]. Это определение акцентирует внимание на том, что текст состоит из предложений.

Признание за текстом речевой и языковой принадлежности содержится в книге Н.А. Ипполитовой «Текст в системе русского языка в школе». Единицей речи он является потому, что представляет собой конкретное речевое произведение, проявляющееся чаще всего в письменной форме, но также и в устной. Единицей языка он является потому, что в обучении мы используем различные модели текстов, воспроизводимые частично или полностью на различных этапах анализа и интерпретации. Данное определение, безусловно, отражает речевую и языковую природу текста. Оно содержит указание на соединение в нем двух сущностей.

С.В. Юртаев указывает, что «определяя текст как последовательность предложений, как единицу языка, речи, методисты стремятся выделить нормы его построения: наличие смысловой, грамматической связей между предложениями, соответствие содержания текста его названию (заголовку), завершенность по отношению к названию (заголовку), литературную обработанность, целенаправленность» [51, с. 47]. Далее автор подчеркивает, что позиции теории текстообразования соответствует такое определение текста, в котором он предстает как «снятый момент языкового творческого процесса», представленный в виде конкретного произведения. Причем это произведение, имея в качестве непосредственной базы речь, не тождественно ей. Оно выступает в качестве речемыслительного, развернутого, завершенного (или стремящегося к завершению) целого [51, с. 47].

Для методики обучения русскому языку представляет интерес определение текста, которое дает М.Р. Львов в «Основах теории речи». По М.Р. Львову, «текст – это продукт речевой деятельности», «пространство высказывания, поле выражения мысли. В пределах этого пространства складывается, формируется стратегия речи» [22, с. 161]. Следовательно, текст создается в одной из форм речи, в частности, в письменной речи. Поэтому текст является ее производением.

К произведениям письменной речи относятся произведения художественной литературы, научные, публицистические труды, произведения устного народного творчества, памятники древней летописи, официально-деловые документы, юридические законы, то есть все то, что может быть зафиксировано при помощи графического кода, в том числе ученические изложения, сочинения.

Таким образом, анализ различных определений понятия «текст» позволяет определить его, как произведение письменной речи, порождаемое в процессе работы механизмов речи, проявления речевых актов, получаемое в виде речевого продукта, отчуждаемого от его автора. Как объект лингвистики, текст представляет собой группу предложений, объединённых

общим смыслом и структурой. Кроме того, текст понимается как конкретное речевое произведение, и как структура, модель построения, общая для группы конкретных текстов.

Итак, текст обладает достаточно сложным устройством, ведь это конечный результат сложнейшей умственной, речевой деятельности человека. Не в словах и предложениях, а прежде всего в текстах, в речевых произведениях фиксируются итоги человеческого познания, достижения науки, культуры.

1.2. Текст как основная дидактическая единица

Важнейшая особенность современного этапа развития методики русского языка – признание текста основной дидактической единицей. Как известно, одним из частных принципов обучения русскому языку является принцип текстоцентризма, то есть изучения языка на текстовой основе, который определяется как «принцип признания текста в качестве важнейшей единицы в обучении родному языку» [45, с. 55]. По словам Е.С. Антоновой, принцип текстоцентризма, «выдвигает требование изучать родной язык на основе образцового речевого произведения – текста. Вне речевой ситуации невозможно определить верные критерии для построения собственного речевого произведения, так как только функционирование словоформ в речи дает основание относить их к тому или иному стилю речи, правильно оформлять содержание, используя адекватные языковые средства. Анализ чужого текста позволяет освоить нормы культурного речевого поведения» [1, с. 422].

Начало теоретической разработки текстоцентрического подхода в изучении родного языка приходится на 60-70-е годы прошлого столетия и связано с именем известного методиста Т.А. Ладыженской, которая в понятие «связная речь» включила не только речевую деятельность, но и результат акта коммуникации, речевое произведение, то есть текст. Впоследствии основы методики анализа текста разрабатывались многими отечественными

методистами такими, как Е.С. Антонова, Н.А. Ипполитова, Т.М. Пахнова, Т.М. Воителева и др. Как справедливо указывает Т.С. Воителева, текст «объединяет все единицы языка, делает их коммуникативно-значимыми, несущими определенную информацию. Он является не только дидактической единицей, средством обучения, но и ориентировочной основой для любого вида деятельности» [10, с. 211].

Как указывают современные методисты, «анализируя содержание текста, учащиеся практически путем осознают основные функции языка: коммуникативную (автор своими мыслями, знаниями, жизненным опытом с теми, кто воспринимает текст); познавательную (языковыми средствами зафиксирован результат мыслительной деятельности индивида, направленной на познание окружающей действительности); аккумулятивную (необходимое содержание запечатляется с помощью языковых средств и сохраняется в письменной или устной форме)» [21, с.110-111]. Осознание основных функций языка в процессе анализа текста происходит потому, что текст занимает высшую ступень в системе языковых единиц. Такая языковая единица рассматривается как продукт речевой деятельности, «объединяющий единицы всех низших уровней общностью замысла, целей и условий коммуникации» [8, с. 30-31]. Именно в тексте все средства языка становятся коммуникативно-значимыми, коммуникативно-обусловленными и объединенными в определенную систему.

Разработка методических основ анализа текста на уроках русского языка была обусловлена тем, что в последние годы в отечественной лингвистике активно изучался текст как единица языка и речи. Исследования в области лингвистики текста стали теоретической основой реализации принципа текстоцентризма в практике школьного преподавания русского языка. Современная методическая наука базируется на следующих положениях учения о тексте: 1) текст – это основная коммуникативная единица, результат (продукт) речевой деятельности; 2) текст – это единица речи, так как представляет собой конкретное речевое произведение,

проявляющееся чаще всего в письменной форме, но также и в устной (текст устного выступления); 3) текст – коммуникативная единица, обладающая такими признаками, как связность, цельность, тематическое единство, членимость, композиционная оформленность [16, с. 32].

Таким образом, основной лингводидактической единицей в настоящее время признается текст, который открывает следующие возможности для лингводидактики: 1) учащиеся овладевают новой областью языкознания – лингвистикой текста; 2) возникают новые возможности понимания слова, оборотов речи, грамматических форм, конструкций в выражении мысли; 3) устраняется разрыв в исследовании структуры языка и механизмов речи, ее культуры; создается единое пространство изучения русского языка и литературы (филологический подход); 4) разрабатываются новые типы заданий: тренировочные упражнения, тесты, индивидуальные карточки, выразительное чтение текста, письмо стихов по памяти; изложение образцов и собственное творчество по образцам, редактирование своего сочинения и т.п. [12, с. 105].

Овладение понятием текст в начальной школе предполагает практическое усвоение учащимися основных признаков понятия: 1) текст состоит из двух или нескольких предложений; 2) текст имеет: тему и основную мысль; передающий их заголовок, четкую структуру (начало, основная часть, концовка); 3) предложения в тексте между собой связаны.

У школьников должны быть сформированы следующие текстовые умения: понимать тему текста и раскрывать ее в своем высказывании, понимать основную мысль «чужой» речи; а также осознавать и развивать в своей; располагать предложения в нужной последовательности и связывать их между собой.

Таким образом, в настоящее время работа над понятием «текст» начинается в начальной школе и целенаправленно продолжается на протяжении всех лет обучения. В начале обучения на первый план выдвигаются такие признаки текста, как тематическое единство,

целенаправленность (подчинение текста основной мысли). Во втором классе идет знакомство с определением текста («Текст – это два или несколько предложений, связанных по смыслу»). Дети учатся вычленять в тексте опорные слова, сопоставлять текст и отдельные предложения, не объединенные общей темой, определять тему текста. Работа над текстом продолжается и в третьем классе. Здесь дается понятие о структурно-семантическом устройстве текста (о наличии в нем начала (зачина), средней части и концовки, о средствах связи между самостоятельными предложениями). Младшие школьники получают представление о функциональных типах текстов (повествование, описание, рассуждение), о смысловых и структурных особенностях этих текстов, а также об их жанровых разновидностях. В настоящее время в начальной школе дается определение темы и основной мысли текста. Школьники учатся озаглавливать текст, учитывая его основную мысль.

1.3. Функционально-смысловые типы текстов

Современная методика развития речи детей и положения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования требуют разграничения функционально-смысловых типов текста. Обусловлено это тем, что процесс коммуникативного развития личности младшего школьника невозможен без формирования теоретически четкого представления о функционально-смысловой типологии речи, без выработки умения анализировать текст с точки зрения его принадлежности к определенному типу, умения создавать тексты в соответствии с коммуникативными, композиционно-структурными, лексико-грамматическими характеристиками того или иного функционального типа речи. Дети много общаются с разными людьми: дома, в различных общественных местах, поэтому умение грамотно строить свою речь имеет огромное значение. Одно дело описать что-либо, например осень, лес, горы,

речку; другое - рассказать о событии, приключении; третье - объяснить, растолковать причины каких-либо явлений - природных или общественных. Разумеется, в каждом из этих случаев строй речи будет существенно меняться. Таким образом, знание функциональных типов речи необходимо, чтобы мы правильно понимали друг друга, чтобы человек, читая какое-либо произведение, слушая кого-либо, имел наиболее полное и четкое представление, о чем идет речь, смог лучше вникнуть в проблему. Знание функциональных типов речи необходимо и для создания грамотных текстов в соответствии с задачами коммуникации в различных областях человеческой деятельности.

Функционально-смысловые типы текстов определяются как «структурно оформленные построения в виде определенной системы языковых средств для выражения их дифференцированного общесмыслового значения. Такие типы используются человеком как модели в процессе речевого общения» [51, с. 32].

Е.С. Антонова подчеркивает, что функционально-смысловые типы текстов выделяются в зависимости от цели высказывания и коммуникативного намерения автора. «Если цель автора – описать, рассказать о признаках предмета, дать характеристику какому-либо лицу или явлению, текст излагается как описание. Если автор размышляет, доказывает правоту / ложность того или иного суждения, его текст будет рассуждением. Если же автор хочет рассказать о событии, о какой-либо истории, он пишет повествование» [1, с. 205].

Остановимся далее на характеристике названных функционально-смысловых типов текста.

Описание – это текст, представляющий собой описание, перечисление признаков какого-либо предмета. Как указывает С.В. Юртаев, описание-это «есть функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение в виде перечисления признаков предмета при помощи специальных языковых средств. Оно обладает общесмысловым значением признаковости предмета.

Такое значение выражают следующие основные языковые средства: категория однородности слов, интонация перечисления, соотнесенность категорий вида и времени глагола, использование номинативных, безличных, эллиптических синтаксических структур, употребление других средств, передающих статичность» [51, с. 33].

Описательные тексты предназначены для характеристики явлений природы, предметов, лиц и так далее путём вычленения наиболее характерных деталей описываемого явления. Такие тексты характеризуются отсутствием динамики. Это свойство описательных текстов подчеркивает Е.С. Антонова, которая указывает, что в тексте-описании «предложения находятся в отношениях одновременности. В описании рассматриваются какие-либо предметы, признаки, действия, существующие одновременно» [1, с. 205].

Спецификой описания является и то, что в нём обычно много эпитетов, сравнений, метафор; прямая речь, как правило, отсутствует, сюжета нет, композицию определяет либо ряд наблюдений, либо последовательность наблюдений, либо ряд наблюдаемых предметов (что вблизи, затем – что вдали).

Поскольку описание как тип текста связано с лицом (портрет), местом (сценичность), условиями (ситуативность) и т.п., в которых протекает действия, то выделяют следующие виды описания:

- описание предмета;
- описание помещения;
- описание природы;
- описание человека;
- описание характера человека;
- описание местности;
- описание архитектурного сооружения.

Структура описательного текста представлена следующими элементами: 1) зачин. Одно или два предложения, в которых называется

предмет речи, предмет описания; 2) основная часть. Несколько предложений, построенных по одинаковой модели, их может объединять, например, какой-либо второстепенный член предложения. В этих предложениях представлено описание наблюдаемого предмета; 3) заключение. В этой части подводится итог описания в одном или двух предложениях.

Повествование представляет собой функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение о последовательных, развивающихся действиях при помощи специальных языковых средств. «Повествование – тип текста, представляющий собой рассказ о событиях расположенных во временной последовательности» [23, с. 8]. Следовательно, главная особенность повествования как типа речи – общее значение сменяемости действий. Такое значение реализуют следующие основные языковые средства: абсолютное время глагола (например, в каком-то определенном отрывке только прошедшее время), глаголы со значением развивающихся действий, обстоятельственные слова со значением времени, другие средства, передающие динамичность.

В повествовательных текстах даётся представление о развитии описываемых событий, об их последовательности. На первый план выдвигается порядок протекания действий, в движении сюжета и развязке.

Отличительная особенность повествования – динамика, которая выражается определенными грамматическими и лексическими средствами. К таким средствам относятся: семантические ряды глаголов со значением последовательности действий, обстоятельственные слова со значением временной последовательности; союзы со значением чередования, сопоставления или возникновения действия. Для таких текстов типичны глаголы совершенного вида, имеющие результативное значение, это могут быть и глаголы несовершенного вида, если они указывают на динамику.

Структура этих текстов также трёхчастна, она включает следующие структурные элементы: 1) завязка – это одно или два предложения, в которых содержится начало повествования; 2) основная часть -нескольких

предложений, в которых динамично рассказывается о событиях; 3) заключение (развязка), которая состоит из одного-двух предложений, содержащих заключение рассказа.

В повествовательных текстах, как правило, есть персонажи, действующие лица, между ними может возникать диалог; здесь главное внимание уделено фактам, событиям, поэтому текст насыщен именами существительными и глаголами.

Выделяют следующие виды повествования:

1. Сценическое повествование. Здесь речь идет о действиях, происходящих в конкретной обстановке, о зримых действиях, о действиях, протекающих в определенное время.
2. Информационное повествование. Оно является сообщением о каких-либо действиях без их хронологической конкретизации, часто в форме пересказа.

Третий тип текста – рассуждение, цель которого - выяснить какое-либо понятие, развить, доказать или опровергнуть свою или чью-либо мысль. В этой связи рассуждение представляет собой цепь умозаключений на какую-то тему, которые излагаются в последовательной форме таким образом, что из предшествующих суждений вытекают последующие. «Рассуждение - это есть функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение с причинно-следственным значением. Для него характерно сопоставление, изъяснение фактов, ведущее к выводу. Его логической основой является такая мыслительная операция, как дедукция, в результате которой из маленьких посылок выводится большая посылка» [51, с. 36].

Содержание, цель высказывания и характер смысловых отношений, возникающих в текстах такого типа, определяют композиционные и структурные особенности. В любом рассуждении имеются три части: зачин - тезис, формирующий тему и цель рассуждения (одно-два предложения); основная часть. Она включает несколько предложений, в которых содержатся аргументы, факты, случаи, которые помогут раскрыть зачин;

заключение -это вывод, обобщение сказанного (обычно 1-2 предложения).

Последовательность данных частей зависит от формы построения рассуждения, от количества предложений, которые будут разъясняться или доказываться. Однако конкретные ситуации часто делают не обязательным наличие всех трёх частей рассуждения: тезиса, доказательства и вывода. Так строится обычно текст научного публицистического характера, заметка в газету.

В рассуждении часто используются вводно-модальные слова: *во-первых, во-вторых, и так далее, в общем, следовательно, итого, таким образом*, а также подчинительные союзы: *так как, потому что, если то и другие*.

В зависимости от выводного суждения различают такие виды рассуждения.

1. Оценочные именные рассуждения со сказуемым, выраженным именами существительным или прилагательным. Приведем пример такого текста.

... Воспитанность в наши дни - это, прежде всего, не безупречность манер (хотя, и это, конечно, тоже не минус), а внимание к окружающим. Чем плотнее кольцо людей, сжимающее тебя, тем более внимательным и осторожным, терпеливым и предупредительным должен ты быть... (З. Паперный «Наедине с толпой»).

2. Рассуждения с обобщением реальных действий с глагольной формой в изъявительном наклонении. Примером может служить следующий текст:

... В процессе становления цельности текста наблюдается рост числа форм именительного падежа. Этот рост обеспечивают, в основном, повторные обращения учащихся к одним и тем же предметам речи... (С. Юртаев «Тенденции формирования текста в письменной связной речи учащихся на уроках русского языка»).

3. Рассуждения со значением состояния, со сказуемым, выраженным словами категории состояния. В качестве примера данного типа приведем следующий текст:

...Только выражение воли божества, не зависящее от времени, может относиться к целому ряду событий, имеющему совершиться через несколько лет или столетий, и только божество, ничем не вызванное, по одной своей воле может определить направление движения человечества...
(Л. Толстой «Война и мир»).

Таким образом, каждый функционально-смысловой тип текста характеризуется своими лексическими и грамматическими особенностями. Знание этих особенностей необходимо учителю начальных классов, так как в современной начальной школе изучаются все функциональные типы речи. Выделение типов текста позволяет более целенаправленно обучать младших школьников. Каждый тип текста имеет свои особенности в отборе и использовании материала, в построении текста, в отборе средств языка. Обучая построению повествования, рассуждения и описания, важно учитывать те трудности, которые испытывают школьники. В большинстве случаев эти трудности объективно обусловлены, они скрыты в самой структуре текста. Проблема состоит в языковой бедности детской речи, поэтому в школе на уроках русского и литературы должна вестись планомерная работа по обогащению словарного запаса школьников, развитию связной речи, обучению разными типами текста.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Текст стал предметом активного внимания и изучения в 70-е годы двадцатого столетия, когда оформилась область языкознания, изучающая содержательную и структурную стороны текста, -лингвистика текста. Именно в это время появляются определения текста, расширяется терминологический перечень его единиц, вычленяются категории текста,

классифицируются средства связи предложений, описываются типы, жанры текстов.

В лингвистике, психологии, психолингвистике, лингвометодике наметились две тенденции в определении текста: признание за текстом речевой принадлежности и обособление текста как единицы языка.

Основная дидактическая единица – это текст, а один из частных принципов обучения русскому языку -принцип текстоцентризма, то есть изучения языка на текстовой основе. Начало теоретической разработки текстоцентрического подхода в изучении родного языка приходится на 60-70-е годы прошлого столетия и связано с именем известного методиста Т.А. Ладыженской. Затем основы методики анализа текста разрабатывались многими отечественными методистами такими, как: Е.С. Антонова, Н.А. Ипполитова, Т.М. Пахнова, Т.М. Воителева, Г.С. Щеголева, С.Ю. Юртаев и др.

Овладение понятием текст в начальной школе предполагает практическое усвоение учащимися основных признаков понятия: 1) текст состоит из двух или нескольких предложений; 2) текст имеет: тему и основную мысль; передающий их заголовок, четкую структуру (начало, основная часть, концовка); 3) предложения в тексте между собой связаны. У школьников должны быть сформированы следующие текстовые умения: понимать тему текста и раскрывать ее в своем высказывании, понимать основную мысль «чужой» речи; а также осознавать и развивать в своей; располагать предложения в нужной последовательности и связывать их между собой.

Современная методика развития речи детей и положения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования требуют разграничения функционально-смысловых типов текста. Функционально-смысловые типы текстов определяются как структурно оформленные построения в виде определенной системы языковых средств для выражения их дифференцированного

общесмыслового значения. Такие типы используются человеком как модели в процессе речевого общения (С.В. Юртаев).

В современной лингвистике и методике русского языка выделяют следующие функционально-смысловые типы текста: повествование, описание, рассуждение. Каждый тип характеризуется своими лексическими и грамматическими особенностями и особенностями строения. Описание – это текст, представляющий собой описание, перечисление признаков какого-либо предмета. Повествование представляет собой функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение о последовательных, развивающихся действиях. Рассуждение – это функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение с причинно-следственным значением.

Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ СОЗДАВАТЬ ТЕКСТЫ РАЗНЫХ ТИПОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Потенциал школьных программ и учебников в формировании умения создавать тексты разных типов

Возможности организации работы по формированию у младших школьников умения создавать тексты разных типов зависит от того, какие возможности для этого заложены в программах и учебниках по русскому языку для начальной школы. Объектом нашего внимания является программа Т.Г. Рамзаевой и учебники, обеспечивающие данную программу (учебно-методический комплект «Ритм»). Рассмотрим, какие задачи по развитию речи (тема «Текст») заявлены в названной программе, и как данные задачи решаются в учебниках с первого по четвёртый класс.

Согласно программе Т.Г. Рамзаевой по русскому языку, учащиеся должны не только получать соответствующие знания из области фонетики, графики, лексики и т.д., но и элементарные сведения из области речеведения: текст, тема, основная мысль текста и другие. «Курс русского языка строится таким образом, чтобы учащиеся осознали, что они изучают наряду с такими единицами речи как слово, словосочетание, предложение, и текст, который имеет свои особенности. Знания об особенностях текста необходимы для того, чтобы точно выражать свои мысли и правильно понимать мысли других» [37, с. 45].

В разделе программы «Связная речь» центральное место отводится формированию речевых умений, обеспечивающих восприятие и воспроизведение текста и создание высказываний. Мы старались определить, какие учебные задачи поставлены программой Т.Г. Рамзаевой относительно формируемых умений в области работы с текстом. В процессе анализа мы выяснили, что к концу четвёртого года обучения учащиеся должны уметь определять тему и основную мысль текста, озаглавливать текст, составлять его план, выделять изобразительные средства, создавать текст, распознавать

типы текстов и использовать их в речи. Это свидетельствует, что тема «Текст» занимает важное место в программе.

Обращает на себя внимание тот факт, что функции слова, предложения и текста как единиц языка и речи представлены во взаимосвязи уже в первом классе. Учебник для первого класса Т.Г. Рамзаевой начинается разделом «Слово. Предложение. Текст». Работая по учебнику первого класса, учитель может помочь учащимся на пропедевтическом уровне ознакомиться с основными функциями слова, предложения, текста в общении людей: слово называет, предложение сообщает или содержит вопрос, текст тоже сообщает, только более подробно, чем предложение, а также описывает или убеждает.

Рассмотрим, как представлена работа по обучению типам текста в учебниках «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой (1 – 4 класс). В первом классе вводится определение понятия «текст», а также предлагаются три упражнения, которые в пропедевтическом плане готовят учащихся к знакомству с тремя типами текста во втором классе. Например, учащиеся читают текст про ландыши, а затем письменно отвечают на вопрос «Почему нельзя есть ягоды ландышей?» Тем самым дети учатся составлять текст-рассуждение (без использования самого термина).

Во втором классе учащиеся закрепляют знания о тексте, полученные в первом классе (определение понятия «текст»), знакомятся с понятиями «текст - сообщение» (повествование), «текст - описание» и «текст - рассуждение», со структурой текста - повествования. В учебнике второго класса представлены задания на озаглавливание текста, на составление текстов различных типов, на восстановление деформированного текста. К примеру, в учебнике 2-го класса (часть вторая) в упр. 309 предлагается следующее задание: Прочитай. Озаглавь текст.

Ожил под весенним солнцем огромный лесной дом - муравейник. Весь день хлопочут муравьи, тащат в муравейник то травку, то сосновую иголку.

Спиши текст. Подчеркни однокоренные слова.

Составь свой текст о весне. Сначала определи тему текста.

В учебнике 3-го класса учащиеся вспоминают, что такое текст, знакомятся с определением темы текста, знакомятся подробнее с текстом-повествованием, с текстом-описанием, с текстом-рассуждением.

К примеру, в учебнике 3-го класса (часть первая) в упр. 291 предлагается следующее задание: Прочитай текст.

Сорока

У сороки есть прозвище— белобока. И, правда, по бокам пёрышки у неё совсем белые. А вот головка, крылья и хвост чёрные, как у вороны. Очень красив у сороки хвост-длинный, прямой, будто стрела.

И перья на нём не просто чёрные, а с зеленоватым отливом. Нарядная птица сорока! (Г. Скребицкий).

Какой это текст -повествовательный или описательный? Докажи. С чего начинается текст о сороке и чем заканчивается?

Какие особенности отмечает автор у сороки? С чем он сравнивает хвост птицы и почему?

Спиши текст. Подчеркни буквы, которые нужно проверять.

В учебнике 4-го класса учащиеся вспоминают, что такое текст, какие бывают типы текста. В четвёртом классе заметно увеличивается количество упражнений, как на составление текстов определённых типов, так и на определение типа текста. К примеру, в учебнике 4-го класса (часть первая) в упр. 183 предлагается задание: Устно ответь на вопросы: какое время года ты больше всего любишь? Почему? Озаглавь свой ответ. Напиши текст-рассуждение.

Таким образом, программа Т.Г. Рамзаевой ставит задачи знакомства учащихся с различными типами текста, а также обучения младших школьников созданию текстов различных типов. В ходе анализа учебников по русскому языку с 1-го по 4-й класс мы выяснили, что в их содержании тексту отводится важное место.

Работа с разными типами текста в методической системе Т.Г.

Рамзаевой включает в себя не только сведения о разных типах текста и их устройстве, не только работу по созданию самими детьми таких текстов (продуктивные умения), но и письменный пересказ (изложения) текстов разных типов, а также выполнение грамматико-орфографических заданий на основе текстов разных типов. В учебниках Т.Г. Рамзаевой много заданий аналитического характера, когда дети анализируют готовые тексты разных типов. К примеру, в учебнике первого класса в упр. 8 детям нужно поработать с текстом-описанием «Васька». Приведём данный текст.

Васька

Кот-коток – серенький лобок. Ласков Вася, да хитёр. Лапки бархатные, коготок остёр. У Васютки ушки чутки, усы длинные, шубка шёлковая (по К. Д. Ушинскому).

Дети читают текст и выполняют задания к тексту.

Таким образом, анализ методического аппарата учебников Т.Г. Рамзаевой показывает, что система работы с тремя типами текста с первого по четвёртый класс включает в себя: 1) чтение текстов разных типов и выполнение различных заданий на их основе; 2) письменный пересказ (изложение) текстов разных типов; 3) создание детьми собственных текстов разных типов.

Достоинством учебников русского языка Т.Г. Рамзаевой является то, что они содержат большое количество текстов. Автор предлагает детям тексты разных функциональных типов как дидактический материал при изучении русского языка на коммуникативной основе. В результате анализа учебников мы сделали вывод о том, что дидактические материалы для изучения русского языка в начальной школе в подавляющем большинстве представляют собой тексты разных функциональных типов: повествование, описание, рассуждение.

Наличие в учебниках текстов разных типов создаёт достаточное для учащихся начальных классов представление о разнообразии типов текста и способствует развитию умения младших школьников создавать собственные

тексты разных типов.

Анализ учебников позволяет заключить, что учитель имеет в распоряжении большое количество текстов разных типов. Задача учителя -грамотно организовать на каждом уроке работу с текстами, предложенными автором. Приведём конкретный пример. По теме «Предлог» в учебнике 2-го класса (часть вторая) предлагается 11 упражнений (с упр. № 280 по упр. № 290).

К примеру, на одном из уроков учащиеся работают с упр. № 289 (с. 41-42). Рассмотрим рисунок. Составь по нему рассказ.

Миша помог ей встать.

Впереди них шла старушка.

Вдруг она поскользнулась и упала.

Мальчики спешили в школу.

Валера поднял сумку.

Почему не получилось рассказа?

Прочитай предложения так, чтобы получился текст.

Озаглавь текст. Напиши. Проверь.

Прочитай. Объясни смысл пословицы.

У дерева должен быть хороший корень, у человека -доброе сердце.

Спиши. Проверь.

Для того, чтобы верно собрать текст, нужно обсудить с детьми, с чего всё начинается в тексте-повествовании, куда спешили мальчики. (*Мальчики спешили в школу*). Кто шёл впереди них? (*Впереди них шла старушка*). Что вдруг случилось? (*Вдруг она поскользнулась и упала*). Кто помог ей встать? (*Миша помог ей встать*). Кто поднял сумку? (*Валера поднял сумку*).

Когда текст будет готов, можно понаблюдать, какая связь между предложениями.

Мальчики спешили в школу. Впереди них шла старушка. Вдруг она поскользнулась и упала. Миша помог ей встать. Валера поднял сумку.

Учащиеся наблюдают, что в тексте цепная связь. Также обсуждается, какие средства цепной связи используются. Учащиеся видят, что лексические

средства связи помогают избежать повторов. Затем ребята могут наблюдать единый временной план текста. Такая работа позволяет учащимся осознанно, а не формально работать с деформированным текстом. Зная о том, как устроены тексты с цепной связью, учащиеся безошибочно «собирают» текст.

В анализируемых учебниках много заданий, направленных на создание мини-сочинений, то есть создание текстов разных типов самими детьми. При подготовке детей к таким сочинениям учитель должен учитывать тот или иной тип текста. К примеру, упр. № 368 в учебнике Т.Г. Рамзаевой «Русский язык», 2 класс (часть вторая) предлагается написать текст.

Составь рассказ из трёх частей по плану.

1. Мальчик находит щенка.
2. У щенка Трезора появился дом.
3. Трезор выручает хозяина из беды.

Озаглавь свой рассказ и напиши. Каждую часть начинай с красной строки.

Данная работа предусматривает работу над текстом-повествованием.

Предложенные три иллюстрации являются теми кадрами, которые помогают написать текст (учитель обращает внимание на вопросы, которые помогают создавать текст-повествование: Кто? Когда? Что? Где? Как?). Дети обсуждают, что первый кадр это начало действия (зачин): где и когда мальчик нашёл щенка, как назвал своего друга. Далее нужно рассказать о том, как мальчик построил дом для щенка, как кормил его. Это видно на втором кадре. На третьем кадре изображён случай, когда мальчик стал тонуть на реке, а собака спасла его.

Учитель обсуждает с детьми, как можно озаглавить текст. Учащиеся предлагают названия «Как Трезор спас мальчика», «Случай на реке», «Смелый Трезор» и др. Важно обратить внимание на цепную связь предложений в тексте, на средства связи частей. Учитель обсуждает с детьми, какие контекстуальные синонимы можно подобрать к словам *мальчик* и *собака*.

Собачка, Трезор, щенок, преданный друг, он.

Мальчик, Ваня, хозяин собаки, он.

Можно обсудить опорные и ключевые слова текста.

Как Трезор спас мальчика.

Мальчик, около дома, нашёл, щенок, взял, смастерил, будка, заботился, молоко, кататься, река, лодка, перевернулась, ухватился, вытащил, спас.

Таким образом, Т.Г. Рамзаева подчёркивает важность работы с разными типами текста. Она в частности пишет: «На уроках русского языка обучающиеся овладевают общеучебными умениями, связанными с полноценной речевой деятельностью. Фактически все специальные речевые умения младшего школьника - умение анализировать прочитанное, устанавливая причинно-следственные связи и обобщая существенное, умение составлять план прочитанного, подбирать материал для сообщения на определённую тему, создавать текст-повествование, описание или рассуждение с учётом его структуры, подробно, сжато или выборочно передавать его содержание - являются для него и общеучебными умениями. Поэтому речевая направленность обучения родному языку понимается и как установка на овладение средствами познания» [37, с. 5]. В соответствии с программными требованиями у учащихся формируются следующие умения: распознавать текст как единицу речи, виды текстов (текст-сообщение, текст-описание, текст-рассуждение) и основные компоненты (части) текста (начало, основная часть, концовка).

Таким образом, программа Т.Г. Рамзаевой ставит задачи знакомства учащихся с различными типами текста, а также обучения созданию текстов различных типов. В ходе анализа учебников русского языка с первого по четвёртый класс мы выяснили, что в их содержании тексту отводится важное место. Система работы с тремя типами текста с первого по четвёртый класс включает в себя: чтение текстов разных типов и выполнение различных заданий на их основе; создание детьми собственных текстов разных типов.

2.2. Проблема формирования текстовых умений на уроках русского языка в начальной школе(обзор методической литературы)

Выбор текста в качестве дидактической единицы находит теоретическое обоснование в исследованиях, связанных с функциональным подходом к описанию языковых единиц, а также в учении о речевой деятельности в психологии и психолингвистике. Проблема реализации принципа текстоцентризма на уроках русского языка в начальной школе нашла отражение в многочисленных публикациях, на анализе которых мы остановимся в данном параграфе. Следует подчеркнуть, что именно текст является методическим средством, которое служит основой создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды. Работа с текстом формирует условия для осуществления функционального подхода при изучении лексики, морфологии, синтаксиса; для формирования представления о языковой системе, для личностно ориентированного преподавания русского языка, для формирования языковой личности; для духовно-нравственного воспитания учащихся и развития их творческих способностей (Т.М. Пахнова, Е.С. Антонова, Т.М. Воителява, Н.С. Болотнова, Т.В. Шмелева, Т.В. Степанова, Н.М. Михайлова, Г.С. Щеголева, Н.Д. Десяева и т.д.). Поэтому одним из принципов обучения русскому языку признается в настоящее время принцип текстоцентризма, или изучения языка на текстовой основе – это принцип признания текста в качестве важнейшей единицы обучения русскому языку. Остановимся на анализе некоторых публикаций по проблеме нашего исследования.

В статье С.В. Юртаева затрагивается проблема усвоения младшими школьниками знаний по теории текста, которые, по мнению автора, являются основой обучения построению текста. С.В. Юртаев считает, что одной из наиболее распространенных ошибок, которую допускают школьники при написании сочинений и изложений, является ошибка на расширение или сужение границ предложений. Эта ошибка обусловлена недостаточностью знаний младших школьников о строении текста. Автор считает, что в

начальной школе «необходима работа, направленная на сообщение знаний, во-первых, о группе предложений, во-вторых, о структуре текста» [49, 110]. Для усвоения этих понятий С.В. Юртаев выделил существенные признаки, образующие эти понятия. Так, во 2-ом классе усвоению подлежат следующие существенные признаки группы предложений: наличие двух - семи предложений, следующих в определенной последовательности; выражение группой предложений единой, завершенной мысли; осуществление смысловой связи между предложениями одной группы при помощи слов, обозначающих общий предмет речи. Работа над структурой текста проводится в 3-ем классе, в процессе которой учащиеся должны усвоить, что текст может состоять из групп или групп предложений в чередовании с отдельными самостоятельными предложениями. Как группа предложений, так и отдельные предложения самостоятельные предложения, раскрывают единую, завершенную мысль. Автором приводятся упражнения, направленные на усвоение существенных признаков понятия «структура текста». В заключении С.В. Юртаев подчеркивает, что сообщение элементарных теоретических знаний станет отправной точкой успешного самовыражения школьника.

В статье Г.А. Бакулиной рассказывается об эффективности использования текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации. В работе автор выделяются два этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе учащимся предъявляется «заготовка», своеобразный «текстовый полуфабрикат» [3,21]. Он может быть представлен в форме: а) незаконченного текста с пропущенными в нем словами, словосочетаниями, фразами, предложениями, целыми абзацами; б) деформированного текста с переставленными предложениями или поменявшими места частями; в) текста с введенными в него словами, предложениями, абзацами, которые подлежат исключению по каким-либо признакам и т.д.

На втором этапе школьники вначале с помощью учителя, а затем самостоятельно выполняют задания к тексту. Эффективность таких упражнений состоит в том, что самостоятельно осуществляемый, разносторонний предварительный анализ исходного материала помогает приобретать школьникам очень важные текстовые умения - видеть ошибки в тексте и устранять их.

О работе с текстом на уроках русского языка в начальной школе пишет в своей статье Л.А. Решетникова. По ее мнению, с помощью анализа текста можно решать следующие задачи: во-первых, задачу развития речевой грамотности – умения связно выражать свои мысли, строить коммуникативно-целостное высказывание в устной и письменной формах; во-вторых, формировать орфографическую и пунктуационную грамотность. Но для того, чтобы работа с текстом была эффективной «учитель должен организовать квалифицированную, планомерную работу, которая могла бы формировать интересную работу, которая помогла бы формировать грамотную, творчески мыслящую личность, способную не только воспринимать письменные тексты, но и создавать свои» [40, с. 25]. По мнению автора, работа с текстом включает в себя:

- смысловой анализ, цель которого – проверить навыки чтения и понимания (определение темы, идеи, смысла, заголовка);
- речеведческий анализ, цель которого – определение стиля, типа речи, способов и средств связи предложений и т.п.;
- языковой анализ, цель которого – проверить знания учащихся по фонетике, орфографии, лексике, морфологии и синтаксису.

Объектом внимания автора являются два вида анализа – смысловой и языковой. На примере текста Н. Сладкова автор описывает методику проведения данных видов анализа.

Представляет интерес статья Г.С. Щеголевой, в которой анализируются современные требования к уровню развития текстовых умений младших школьников. В статье анализируются текстовые задания Всероссийской

проверочной работы 2016-17 учебного года и критерии их оценки, дается анализ соответствующих заданий в современных учебниках русского языка, предлагаются виды упражнений и примеры дополнительных заданий по работе с текстом, направленных на достижение уровня владения текстовыми умениями в соответствии с современными требованиями.

Автор указывает, что в курсе русского языка умение работать с текстами разных жанров, стилей и типов речи выступает как предметный и как метапредметный результат обучения. Свободное владение текстовыми умениями, многие из которых являются универсальными действиями, выступает одним из условий освоения всех групп УУД. Предпринятый автором анализ Всероссийской проверочной работы позволяет выделить новые подходы к оценке уровня владения учащимися текстовыми умениями.

Г.С. Щеголева отмечает, что непосредственно владения текстовыми умениями касаются следующие вопросы и задания:

1. Что хотел сказать автор читателю? Определи и запиши основную мысль текста.
2. Составь и запиши план текста из трёх пунктов. В ответе ты можешь использовать сочетания слов или предложения.
3. Задай по тексту вопрос, который поможет определить, насколько точно твои одноклассники поняли его содержание. Запиши свой вопрос.

Формирование умения определять основную мысль текста, как указывает Г.С. Щеголева, предусматривается в учебниках русского языка во всех современных УМК. Однако, как правило, в учебниках имеются задания, предполагающие устную формулировку. Чаще всего определение основной мысли связывается с заголовком текста. Учащимся предлагается соотнести заголовок с темой и идеей, различить заголовки, отражающие тему и идею текста. При озаглаивании текста также обращается внимание на связь заголовка с темой и основной мыслью текста. Встречаются задания на поиск в тексте предложения, выражающего основную мысль. В текстах ВПР 2016 года имеются предложения, выражающие основную мысль. Но в

формулировке задания это не оговаривается, поэтому ученик самостоятельно должен определить способ выполнения задания: выписать предложение из текста или составить его самому на основе понимания смысла прочитанного.

Анализ современных учебников по русскому языку показывает, что образцы письменной формулировки основной мысли текста и задания записать основную мысль встречаются крайне редко. «И поэтому в содержание системы обучения текстовой деятельности необходимо включать образцы формулировок основной мысли текста, задания на их анализ, а также их письменное оформление. При этом важно знакомить учащихся с такими способами деятельности, которые приведут к определению основной мысли текста. В качестве таких способов можно назвать поиск предложений, выражающих основную мысль текста, слов, передающих отношение автора к описываемому, соотнесение содержания текста с заголовком, сравнение точных и неточных формулировок основной мысли текста и др.» [47, с. 51]. Далее автор приводит пример задания на выбор наиболее точной формулировки основной мысли текста.

Второе задание связано с делением текста на смысловые части и составление плана текста. Этому умению, как указывает Г.С. Щеголева, традиционно в начальной школе уделяется большое внимание. В учебниках русского языка даются образцы планов, выполняются задания на соотнесение плана текста с его частями, деление текста на части в соответствии с планом, даются готовые планы для пересказа текста, а также задания на составление плана и т.п. Однако результаты выполнения данного задания тоже оказались более низкими по сравнению с другими. По мнению автора, «причиной такого положения может быть отсутствие специальной работы по обучению составлению плана текста. В системе обучения связной речи необходимо познакомить учащихся с назначением плана, а также с требованиями к формулировке его пунктов. В дополнение к указанным заданиям и упражнениям могут быть предложены упражнения на сравнение планов (удачных и неудачных), выбор заголовков к частям текста из двух

предложенных, восстановление деформированного плана, дополнение недостающих пунктов плана и др. Важно, чтобы учащиеся осознали операционный состав действий по составлению плана, стремились точно отражать в заголовках тему частей текста, могли оценить план как особый текст, кратко выражающий тему и основную мысль текста» [47, с. 53]. Также автором приводится пример задания на выбор заголовков к частям плана из предложенных.

В следующем задании требовалось составить к тексту вопрос, по ответу на который можно понять, правильно ли одноклассники поняли текст. Проанализировав предлагаемые вопросы, Г.С. Щеголева отмечает, что касаются как фактического содержания текста, так и его идеи. Оцениваются вопросы по трем критериям: соответствие содержанию текста, орфографическая и пунктуационная грамотность. Таким образом, при оценке составленных учащимися вопросов не учитывается соотнесенность с темой и идеей текста. Автор при этом отмечает, что в учебниках русского языка наиболее распространенным заданием при работе с текстом является составление ответов на вопросы. Составлению вопроса к тексту специального внимания не уделяется. «В то же время представляется, что для овладения данным умением необходимо познакомить учащихся как с правилами построения вопросов, с необходимостью учитывать порядок слов и вопросе и ответе, а также с тем, что вопрос может касаться не только фактического содержания текста, но и его темы и основной мысли» [47, с. 54]. В качестве примера Г.С. Щеголева описывает фрагмент урока изложения по рассказу В. Бианки «Первая охота» (2 класс), на котором ставится задача обучения составлению вопросов к каждому предложению текста.

В заключении автор указывает, что анализ текстовых заданий проверочной работы и критериев их оценки позволяет наметить основные направления в реализации идей ФГОС по достижению планируемых результатов обучения как предметных, так и метапредметных. «Поскольку формирование текстовых умений осуществляется, прежде всего, на уроках

русского языка и развития речи в системе обучения необходимо предусмотреть специальную работу по овладению учащимися каждым из выделенных в планируемых результатах умением. Важным условием овладения умениями является осознание учащимися способов выполнения действий с текстом. В этом случае школьник сможет применить умения к работе с текстом в любой предметной области» [47, с. 55].

В статье М.И. Кузнецовой рассматривается этапность работы по формированию универсальных учебных действий, связанных с созданием младшими школьниками устных и письменных текстов разных типов, определяется роль уроков русского языка в этой работе. Автор подчеркивает, что на современном этапе развития начального образования очень большое внимание уделяется формированию универсальных учебных действий, связанных с созданием младшими школьниками собственных устных и письменных текстов. В процессе обучения в начальной школе важно научить школьников строить устные и письменные высказывания, соотнося их с темой и целью, соблюдая особенности выбранного типа (описание, повествование, рассуждение), использовать соответствующие языковые средства. М.И. Кузнецова считает, что «выделение трех основных типов необходимо для большей осознанности действий ученика при восприятии готовых текстов и при конструировании собственных текстов, поскольку каждый из этих типов имеет свои особенности, разная цель и содержание текстов определяют и некоторые наиболее типичные грамматические средства оформления текста» [19, с. 57].

Автор считает, что осознание учеником существенных признаков разных текстов начинается не с запоминания алгоритма создания текста определенного типа, а с формирования общих представлений о типе текста, которые накапливаются и постепенно складываются в научное понятие. По мнению М.И. Кузнецовой, целесообразно будет следующая логика работы: 1) пропедевтический этап, в рамках которого на всех предметах идет накопление опыта работы с готовыми текстами; 2) этап введения понятий о

типах текстов, на этом этапе у учащихся складывается представление о неоперациональном составе действий, связанных с конструированием текстов разных типов; 3) этап становления универсальности действия: создания текстов разных типов на уроках по всем предметам с сохранением заложенной на втором этапе последовательности операций. Автором описываются выделенные этапы и способы формирования УУД а каждом этапе.

Далее автором подробно рассмотрен пооперационный состав действий создания устных текстов трех типов. М.И. Кузнецова пишет, что успешность формирования универсальных действий, связанных с конструированием устных высказываний разных типов (описание, повествование, рассуждение), связана с наличием в каждом предмете учебного плана значительного количества заданий на конструирование текстов разных типов, но при этом, начиная со второго класса, составление текстов идет по определенному алгоритму. «При этом важно, чтобы алгоритмы не давались в готовом виде, а вырабатывались после сделанных в ходе совместного обсуждения выводов о характерных особенностях определенного типа текста. Каждый раз после того как текст составлен, учитель обращает внимание учащихся на то, текст какого типа составлен, почему текст именно этого типа уместен и т.д.» [19, с. 60].

Автор считает, что конструирование собственного письменного текста является для младшего школьника объективно сложным действием. Данное действие состоит из нескольких операций: 1) определение смыслового наполнения текста: темы, содержания; 2) выбор типа текста, формы представления; 3) отбор соответствующих языковых средств; 4) составление плана письменного текста; 5) написание черновика (с приоритетной целью раскрытия смысла); 6) редактирование черновика с акцентированием внимания на адекватность использованных языковых средств; 7) редактирование черновика с акцентированием внимания на соблюдение орфографических и пунктуационных норм; 8) выполнение записи

окончательного варианта текста; 9) проверка записанного текста, при необходимости исправление ошибок. Одним из принципиальным моментов, обеспечивающих успешность овладения этим действием, является опыт построения устных монологических высказываний и опыт работы по глубокому и систематически проводимому анализу готовых текстов разных типов.

В заключение М.И. Кузнецова отмечает, что постоянное наблюдение над особенностями каждого из типов текстов, усвоение характерных особенностей содержания и структуры каждого типа текста, сравнение текстов разных типов на одну и ту же тему; практика создания текстов разных типов на уроках по разным предметам с опорой на разработанные алгоритмы -обязательные условия становления универсальных учебных действий конструирования текстов разных типов [19, с. 61].

В статье А.С. Львовой «Как знакомить первоклассников с типами речи» представлено описание урока русского языка, цель которого познакомить первоклассников с типами текста (2005). Автор статьи указывает, что задача развития у школьников текстовых умений -одна из наиболее важных в начальном обучении русскому языку. А.С. Львова описывает ход урока, который включает следующие этапы:

1. Постановка учебной задачи.

-Сегодня на уроке мы вспомним, что такое текст, сравним несколько разных текстов с одинаковыми героями. Нам предстоит выяснить, чем эти тексты различаются. Узнаем мы, как они называются.

2. Введение понятия «типы текста».

-Для этого мы посетим с вами цирк и познакомимся с некоторыми артистами. Посмотрите, как наша доска превращается в цирковую арену. Вместе с нами в цирк пришел корреспондент детского журнала.

Учитель помещает на доску рисунки цирковой арены и юного корреспондента. -Подумайте, зачем он взял с собой блокнот и ручку? (Чтобы записывать самое интересное о выступлении артистов.) Послушайте:

раздаются торжественные звуки оркестра. Учитель включает запись циркового марша. – Прожектора осветили арену. Сейчас должны выйти цирковые артисты. Поаплодируем им. Учитель помещает на доске красочные рисунки тигров и льва.

-Кто же герои представления? (Тигры и лев.) Посмотрите на них внимательно. Какие это животные? (Они большие, сильные.) Какая у льва грива? (Огромная, лохматая.) Какого цвета грива? (Золотая, рыжая.) Есть ли грива у тигра? (У тигра гривы нет.) Чем еще отличается лев от тигра? (Тигр полосатый. У льва хвост похож на кисточку, а у тигра хвост без кисточки.) Составим небольшой текст, в котором опишем, какие они, эти артисты. Учитель помещает на доске вопрос «Какие они?».

-Кто хочет поделиться своими впечатлениями? (Лев и тигр – большие звери. У них сильные лапы с когтями и очень страшная пасть. У льва длинная рыжая грива. Тело тигра – в черную полоску.) Корреспондент детского журнала, описывая тигра и льва, составил такой текст. Учитель помещает на доске следующий текст: В цирке я видел льва и тигра. Эти звери большие, гордые и красивые. Лев отличается от тигра длинной, густой, золотой гривой. Кончик хвоста похож на кисточку. Тигр весь в чёрных, блестящих полосках. Мне понравились эти звери.

-Прочитайте и объясните, почему эту запись мы называем текстом? (Эту запись мы можем считать текстом, так как здесь все предложения связаны друг с другом. Речь в этих предложениях идет об одном и том же: как выглядят лев и тигр, какие это красивые герои представления.) Озаглавим текст. («Лев и тигр», «Красивые звери».) Какой заголовок, по вашему мнению, больше подходит? (Красивые звери.) Почему? (Отвечает на вопрос «Какие они?».) В тексте «Красивые звери» описываются животные, перечисляются их признаки. Такой текст называется описанием. Как называется текст, в котором описывается внешний вид животных? (Описание животных.) А если в тексте описывается внешний вид игрушки? (Описание игрушки.) Текст, в котором содержится описание предметов, называется

текстописание. Но вот опять играет оркестр. Как вы думаете, о чем это говорит? (Будет выступление.) Вот дрессировщик вынес тумбы, лестницу и повесил кольца. Учитель помещает на доске вопрос «Что делают звери?».

-Что будут делать тигры и лев? (Лев будет прыгать с тумбы на тумбу, а тигры будут вставать друг другу на спину. Они будут делать пирамиду. Потом звери будут прыгать через огненный обруч. Дрессировщик попросит всех героев представления встать на задние лапы.) Во время ответов детей учитель моделирует действия животных, используя динамическое пособие на доске.

-Прочитайте небольшой текст, в котором юный журналист рассказывает, повествует о том, как выступают лев и тигры. Учитель помещает на доске текст-повествование: В цирке лев и тигры показывают интересные номера. Они прыгают с тумбы на тумбу, делают пирамиды, вставая друг другу на спину. Самым зрелищным номером программы был прыжок тигра через огненное кольцо. Цирковым артистам аплодировал весь зал.

-Поможем юному журналисту и озаглавим текст. («Звери выступают», «Лев и тигры».) Какой заголовок больше подходит и почему? (Заголовок «Звери выступают» подходит больше, потому что в тексте говорится именно о выступлении животных, о том, что они делают.) Текст, в котором говорится, повествуется о том, что делают звери, называется текст-повествование. Как называется текст, в котором говорится, повествуется о том, что дети пускают кораблики? (Это повествование об играх детей.) Если в тексте о чем-то рассказывается, то это текст-повествование. Учитель помещает на доске вопрос «Почему звери послушны?».

-Прочитайте последний вопрос, записанный на доске («Почему звери послушны?») Как вы считаете, почему звери послушны? Кто хочет порассуждать? (Дрессировщик любит своих зверей, подкармливает их, гладит по голове и спине. Животным нравится ласка.) Прочитайте, как на этот вопрос ответил юный корреспондент. Учитель помещает на доске текст: Лев

и тигры послушно выполняют приказы дрессировщика. Почему послушно? Дрессировщик каждый день с ними занимается. Он не кричит на зверей и не бьёт их. После выполненного упражнения лев и тигры получают награду - вкусный кусочек мяса. Дрессировщик любит своих зверей. Вот почему они его слушаются.

– Вот как рассуждает юный журналист. Поможем ему подобрать к этому тексту заголовок. («Почему звери послушны?») Как называется текст, который содержит рассуждение? (Текст-рассуждение.)

3. Первичное обобщение о типах речи.

-Перечитайте еще раз эти три текста. Сравните их. Что общего в этих текстах? Чем они похожи? (Главные герои всех текстов - лев и тигры.) Информация о тиграх и льве в текстах разная или одинаковая? (Разная.) Что именно вы узнаете о зверях из каждого текста? (Из первого текста мы узнаем, как выглядят животные, из второго – что они делают, из третьего - почему они так послушны.) Что вы узнаете из текста-описания? (Мы узнаем, как выглядит предмет.) О чем рассказывает текст-повествование? (О событиях.) Как называется текст, который содержит рассуждение? (Рассуждение) .

4. Первичное закрепление изученного материала. Для организации первичного закрепления изученного материала учащимся раз дается по три карточки с дидактическими текстами (описанием, повествованием, рассуждением). Учащиеся должны прочитать тексты и определить их типы. На дом дети получают задание составить маленькие тексты разного типа (описание, повествование и рассуждение).

Представляет интерес статья Н.Д. Десяевой, в которой анализируются текстовые ошибки младших школьников и возможности их предупреждения на уроках русского языка. Автор указывает, что анализируя и создавая те или иные речевые произведения, младшие школьники испытывают затруднения, для предупреждения которых учителю необходимо разграничивать аспекты работы над текстом. «Данное разграничение, как пишет автор статьи, не

отражается в структуре урока, так как любое обращение к тексту предполагает внимание и к речи, и к языку. Разграничивать языковой и речевой аспекты обучения тексту следует при подборе дидактического материала для предупреждения текстовых ошибок» [14, с. 47].

Н.Д. Десяева предлагает классификацию текстовых ошибок, в зависимости от аспектов анализа текста – речевого или языкового. Так, к языковому аспекту относятся следующие ошибки: ошибки в интерпретации текста, ошибки при создании текста, не отвечающего условиям коммуникации. В процессе работы по предупреждению таких ошибок важно обращать особое внимание на то, что «грамматическая связанность компонентов текста важна не сама по себе, а для выражения его смысловой целостности (смыслового единства). Именно поэтому любой недочет в структуре текста приводит к разрушению текста как единства (смыслового и грамматического)» [14, с. 48].

Авто отмечает, что предупреждение недочетов в интерпретации текста и его уместности предусмотрено рядом заданий школьных учебников по русскому языку. Однако практика показывает, что этого недостаточно. Важно обратить внимание школьников на то, что понимание текста должно быть обосновано. В I и II классах ребенок может дать такое обоснование в диалоге (отвечая на вопросы «О чем данный текст?», «Почему ты так считаешь?»). Но в III и IV классах ученик способен дать развернутый ответ на вопрос: «Как ты понимаешь смысл данного текста?» Причем обучать интерпретации как особому высказыванию о тексте целесообразно именно на уроках русского языка, предлагая ученикам небольшие тексты: высказывания о языке, пословицы, краткие притчи, лирические стихотворения и др. При этом важно формировать у младших школьников представление о толковании текста как особом типе текста, жанре, в котором есть такие части: 1) мнение о тексте; 2) обоснование или пояснение своей точки зрения (с приведением примеров из толкуемого текста). Автор считает, что толкование обязательно имеет зачин: «*Писатель имел в виду, что...*»;

«Писатель подразумевал, что...»; «Я считаю, что эти слова нужно понимать так: ...» и др.).

В процессе работы над предупреждением ошибок при создании текста, не отвечающего условиям коммуникации, по мнению автора, наиболее трудным является обучение младшего школьника осознанию цели общения. При этом дидактическим материалом должны стать диалоги с развернутыми репликами, которые отражают варианты понимания ситуации и варианты целей коммуникации. Автор предлагает использовать следующее задание:

-Можно ли считать все высказывания участников разговора уместными? Почему?

Малыши из Цветочного города отправились в путешествие на воздушном шаре. Когда шар поднялся высоко и похолодало, все достали теплые вещи. Винтик хотел надеть свою кожаную куртку, но куртки в рюкзаке не оказалось: оказывается, он ее забыл.

Незнайка. Ничего. Не замерзнешь. Хватит распускать нюни. Будет не так уж и холодно. Выше нос.

Знайка. Не расстраивайся. Мы найдем выход. Будем друг за дружку держаться - можем ничего не бояться.

Автор считаем, что осознание цели общения позволяет выйти на понятие уместности речи – соответствия речи коммуникативной ситуации. «Очевидно, что уместность речи связана с вниманием к ожиданиям адресата. Данный компонент коммуникативной ситуации не рассматривается в школьных учебниках русского языка, однако именно с ним связаны ошибки в создании уместного текста. Очевидно, что можно нарушить ожидания адресата в аспекте: а) культуры речи (употребить неуместное в общении с данным собеседником слово, форму приветствия, обращения и др.); б) предмета речи (при этом разговор «уходит в сторону»); в) жанра (как в реплике Незнайки)» [14, с. 48].

В заключении методист отмечает, что ошибки в интерпретации текста и создании речевого произведения, не отвечающего требованиям

коммуникативной ситуации, встречаются в процессе обучения русскому языку в начальной школе очень часто. Их предупреждение важно как для подготовки школьников к осознанной коммуникации в различных ситуациях, так и для формирования у них представлений о языке как основном средстве человеческого общения.

Таким образом, изучение психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует об актуальности анализируемой проблемы. Изучение методического опыта показывает, что обучение младших школьников умению создавать тексты разных типов должно носить систематический и целенаправленный характер, соответствовать этапам осуществления речевой деятельности. Кроме того, именно работа с текстом позволяет успешно формировать коммуникативную компетенцию детей и в целом развивает языковую личность. Анализ, предпринятый в данном параграфе, показывает, что накоплен определенный опыт по проблеме формирования у учащихся начальной школы умения создавать тексты разных типов, который мы использовали в своей экспериментальной работе.

2.3. Экспериментально-методическая работа по формированию младших школьников умения создавать тексты разных типов

Изучив лингвистическую, педагогическую и методическую литературу по теме исследования, мы спланировали и провели экспериментальную работу в начальной школе. Эксперимент был проведен на базе 4 класса МКОУ «Сосновская СОШ» Горшеченского р-на Курской обл., в котором обучается 20 человек. Занимается экспериментальный класс по программе и учебникам «Русский язык», которые входят в учебно-методический комплект «Ритм» (автор программы и учебников – Т.Г. Рамзаева). Экспериментальная работа проходила в 2 этапа: констатирующий и формирующий.

Цель первого этапа – выявление особенностей усвоения функционально-смысловых типов речи младшими школьниками. Для этого учащимся экспериментального класса было предложено выполнить ряд

заданий для выявления их знаний и умений, связанных с типами речи.

Каждое задание преследовало определенную цель:

- цель первого задания – распознавание видов текстов;
- цель второго задания – соотнесение вопроса с видом текста;
- цель третьего задания – знание структуры текстов разных типов речи;
- цель четвертого задания – определение типа текста;
- цель пятого задания – составление текстов разных типов по заданному началу.

Приведем задания констатирующего эксперимента и проанализируем результаты выполнения их учащимися экспериментального класса.

Задание 1. Определи вид каждого текста, укажи номер.

1. *Я сыпал хлебные крошки воробьям. А потом кинул сразу целую горбушку. Сбились воробьи стайкой, насакаивают на горбушку, норовят побольше ущипнуть. Вдруг сверху еще воробей слетел. Чирикнул – и в драку* (Э.Миш).

2. *Почему калину так назвал? Осенью ее украшают красивые розовые, пурпурные, бордовые листья и гроздья красных плодов. За их окраску, напоминающую раскаленный металл, народ и дал ей такое название* (Б. Александров).

3. *Кедровка величиной поменьше галки и слегка похожа на скворца. У нее такая же темная окраска, с многочисленными светлыми пестринками по всему туловищу* (Г. Скребицкий).

- Описание;
- Повествование;
- Рассуждение.

Это задание верно выполнили 11 детей, что составляет 55 %. 9 учащихся (45 %) допустили ошибки: 20 % смешивают описание и рассуждение; 10 % повествование и рассуждение, 10 % описание и повествование, 5 % не выполнили задание.

Задание 2. Отметь вопрос, на который отвечает текст.

Великий сказочник Андерсен гулял по лесу. На поляне он увидел много грибов. Вечером он вернулся на поляну. Под каждый гриб он спрятал конфетку или ленточку. Под одним – восковой цветок, под другим наперсток. Здесь – пряник, там – яблоко.

Утром он привел на поляну дочку лесника. Ей было семь лет. Под каждым грибочком она находит подарок. Не было только пряника. Его, наверное, унесла ворона.

Глаза девочки горели восторгом. А сказочник сказал ей, что эти подарки спрятали гномы.

Что произошло?

Какой?

Почему?

С данным заданием справились 12 детей (60 %). 40 % ошиблись, при этом 5 детей отметили вопрос «Какой?», а трое учеников – вопрос «Почему?»

Задание 3. Соедини линией, какие части бывают в каждом тексте (таблица 2.1.).

Таблица 2.1.

<i>Задание 3</i>	
Рассуждение	Начало события Развитие события Конец события
Описание	Утверждение Доказательство Вывод
Повествование	Указание на предмет Описание признаков предмета Оценка

Правильно соединили текст и его части 8 детей (40 %). 55% детей допустили ошибки, смешав части текста-повествования и текста-рассуждения, 5 % не выполнили задание.

Задание 4. Определи, какой это текст. Выбери и вставь пропущенные

слова в доказательство.

Вдруг всплеснулась вода, и чье-то черное тело опустилось на дно. Черный весь в панцире – от кончика ушей до кончика хвоста. Гладкие лапы охватывали его грудь и спину. Из-под твердого забрала высовывались два неподвижных глаза. Длинные усы торчали вперед, как пики, четыре пары ног были как вилочки, две клешни – как две зубастые пасти, Это был рак (По В. Бианки).

Это текст – _____, так как в нем описывается _____ . Текст отвечает на вопрос _____ .

Слова для вставки: повествование, описание, предмет и его признак, событие; Что произошло? Какой?

Первый и последний пропуски заполнили большинство учеников экспериментального класса. Но заполнение второго пропуска вызвало трудности. Некоторые ученики не использовали предлагаемые для вставки слова. Вместо предложенных слов они указали конкретный предмет описания. Так, были использованы следующие слова: животное, рак, рак и его признаки.

Правильно выполнить все задания смогли только 5 учеников, то есть 25%. Это говорит о значительных затруднениях в освоении типов речи, которые связаны с осознанием признаков текстов разных типов, с обобщенным представлением о типах речи.

Задание 5. В последнем задании учащимся было необходимо по данному началу составить три текста: описание, повествование, рассуждение.

Анализ выполнения данного задания показал, что составление текста вызывает у детей значительные трудности. Они связаны с определением типа текста по начальной части, с построением текста в соответствии с определенным типом речи, а также с развитием мысли, заданной в начальной части текста. Приведем примеры (заданная начальная часть текста выделена):

К высокой ели подлетел дятел. В клюве он держал шишку. Он

очищал шишку от грязи и от мусора. Дятлы живут в дуплах.

К высокой ели подлетел дятел. В клюве он держал шишку. Дятлы любят шишки. А знаете, как они едят шишки? Они по маленьким кусочкам едят. У этих птиц очень острые когти.

Летом я впервые увидел дятла. Какой он красивый. Да, он красив. Но он еще и полезен. Это все знают.

В представленных детских работах наблюдается нарушение логики повествования, незаконченность мысли, отсутствие связи некоторых предложений между собой, переход от повествования о конкретном дятле к рассказу об этих птицах в целом.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о том, многие ученики смешивают типы текстов, их признаки, не всегда верно задают вопросы к текстам. Прослеживается разрыв между теоретическими знаниями о типах речи и практическими умениями составлять такие тексты. Правильно применять на практике имеющие знания могут лишь часть учащихся. Следовательно, необходима дополнительная работа по формированию у младших школьников текстовых умений, связанных с функционально-смысловыми типами текстов и с умением составлять тексты разных типов.

С учетом полученных результатов и были разработаны дополнительно к материалам учебника, заданиям и упражнениям, подобран дидактический материал, направленный на формирование соответствующих умений. Приведем описание формирующего этапа эксперимента.

На одном из первых уроков в начале учебного года нами была проведена беседа, объясняющая детям существование разных типов речи.

Вступительное слово учителя: Ребята, нас окружает огромный и удивительный мир, созданный природой, сделанный человеком. Мы живем в этом мире, познаем его, говорим о нем. Человека интересует все – разнообразные предметы живо и неживой природы: «Кто это?» или «Что это?»; их свойства, качества и признаки: «Какие они?». Человеку интересно

знать, как они себя ведут» Что они делают?», «Что происходит?» и по какой причине: «Почему это происходит?»).

Ответы на вопросы составляет содержание наших высказываний в устной и письменной форме. Давайте попробуем определять, о чем говориться в тексте. Я буду читать текст, а вы попробуйте сформулировать вопрос к нему.

Лебедь

Лебедь по своей величине, силе и красоте, величавой осанке давно и справедливо назван царем всей водоплавающей птицы.

Белый как снег, с блестящими, прозрачными глазами, черным носом и черными лапами, длинной гибкой и красивой шеею, он невыразимо прекрасен, когда спокойно плывет между зелеными камышами по темно-синей поверхности воды (С.Т. Аксаков).

– В тексте говориться о лебеде. Тема сформулирована в заголовке. Основная мысль: лебедь – царь всей водоплавающей птицы. Текст отвечает на вопросы: «Кто?» (лебедь), «какой он?» (невыразимо прекрасен, царь всей водоплавающей птицы).

Снег

А к вечеру пошел снег. Белые мошки несмело вертелись в воздухе, то опускаясь, то снова взлетая, будто никак не могли решить, что им делать: упасть на холодную землю или взвиться обратно к тучам (С.Т. Аксаков).

– Во втором тексте говориться о снеге. Текст отвечает на вопросы: «Что и как произошло?» (снег, белые мошки вертелись, не могли решить: упасть или взвиться).

Сравнивая тексты, дети убеждаются, что их сближает содержание: оба о природе, но в первом тексте дается ответ на вопросы «Кто? Какой?», а во втором – «Что и как происходит?»

Почему плачет синичка?

Во дворе рос высокий тополь. Оля с Машей сделали на тополе качели и начали качаться. А возле них синичка летает и поет, поет. Маша подумала,

что синичке весело и она радуется. Вдруг Оля увидела в дупле тополя гнездышко с маленькими птичками. Тогда девочка поняла, что синичка не радуется, а плачет. Почему же плачет синичка?

– Прочитайте текст и дайте ответ на вопрос, поставленный в заголовке. Назовите в составленном тексте объяснение. Третий текст отвечает на вопрос: «Почему?».

Какой вывод можно сделать на основе наших наблюдений за речью? (Тексты отражают нашу жизнь. Раскрывая содержание сообщения, тексты отвечают на вопросы: «Кто? Какой?», «Что и как происходит?», «Почему?»). В зависимости от вопроса выстраивается определенный тип речи.

Далее проводилась работа над каждым функционально-смысловым типом текста. Опишем эту работу.

Так как наибольшую трудность для младших школьников представляют тексты-рассуждения, то, прежде всего, была организована работа с данным функционально-смысловым типом. Так, прежде всего нами было организовано знакомство с вопросами-заданиями, порождающими тексты-рассуждения. Для этой работы использовалось стихотворение в переводе С.Я. Маршака:

<i>Есть у меня шестерка слуг,</i>	<i>А им дарю досуг.</i>
<i>Проворных, удалых.</i>	<i>Но у меня есть милый друг,</i>
<i>И все, что вижу я вокруг, -</i>	<i>Особа юных лет.</i>
<i>Все знаю я от них.</i>	<i>Ей служат сотни тысяч слуг,</i>
<i>Они по знаку моему</i>	<i>И всем покоя нет!</i>
<i>Являются в нужде.</i>	<i>Она гоняет, как собак,</i>
<i>Зовут их: Как и Почему,</i>	<i>В ненастье, дождь и тьму</i>
<i>Кто, Что, Когда и Где.</i>	<i>Пять тысяч Где,</i>
<i>Я по морям и по лесам</i>	<i>семь тысяч Как,</i>
<i>Гоняю верных слуг.</i>	<i>Сто тысяч Почему.</i>
<i>Потом работаю я сам,</i>	

Беседа проводится по следующим вопросам:

- Приходилось ли вам обращаться к «шестерке слуг»?
- В каких случаях это происходило? Приведите пример.
- Перечитайте строки о вопросах, которые задает «особа юных лет».

Какой вопрос она считает самым интересным? Как вы это определили?

На следующем уроке мы организовали повторение сведения о структуре рассуждения: в нем две части: то, что объясняется, и само объяснение. В качестве дидактического материала использовался следующий текст, позволяющий выстроить беседу:

Наконец Кнопочка все же не выдержала и спросила:

– Скажи, Незнайка, какая муха тебя укусила сегодня? Почему ты такой скучный?

– Меня сегодня никакая муха не кусала, - ответил Незнайка. – А скучен я оттого, что мне скучно.

– Вот так объяснил! – засмеялась Кнопочка. – Скучный, потому что скучно. Ты постарайся объяснить потолковее.

Слово учителя: Что значит – «объяснить потолковее»? Это значит, что необходимо выстроить текст-рассуждение. В любом рассуждении имеются две части. В первой части содержится тезис, то есть утверждение, которое нужно доказать. Во второй части дается обоснование высказанной мысли: приводятся аргументы (доводы, доказательства) и примеры.

На закрепление этих сведений были направлены следующие упражнения.

Помогите Незнайке выстроить свое объяснение.

А скучный я оттого, что никто со мной не играет и не разговаривает. Скучный еще и потому, что я поссорился с Пилюлькиным и уже жалею об этом (Из ответа ученика).

Внимательно прочитайте текст-рассуждение и укажите слова, с помощью которых связываются тезис и доказательства.

Василису назвали Премудрой (тезис), потому что она все умела делать (аргумент): испекла пышный и красивый каравай, соткала за ночь чудесный

ковер, одним взмахом руки превратила комнату в озеро с белыми лебедями(примеры).

Обычно обоснование и тезис связываются между собой словами *потому что* и *так как*.

Закончите предыдущий текст выводом.(Наше рассуждение можно закончить так:*Василиса была мастерица на все руки, вот поэтому и получила такое прозвище*).

Вывод присоединяется словами *потому, таким образом, следовательно*.

Давайте построим полную схему рассуждения.

Почему?

Что из этого следует?

Тезис ----- **Обоснование** (аргументы, примеры) ----- **Вывод**

Потому что?

Поэтому

Разберите рассуждения по данной схеме. Найдите в них тезис, аргументы, примеры, вывод.

а) *Герои сказки помогали Ивану-царевичу, потому что он был добрым: пощадил медведя, селеня, зайца, пожалел и отпустил в море щуку.*

б) *Некоторые сказки называются волшебными, так как в них рассказывается о необыкновенных вещах, приключениях и подвигах героев. Герои в сказке смелые, находчивые и добрые люди. Они поднимаются выше туч, попадают в подземное царство. Им помогают говорящие животные и растения. Поэтому сказочные герои, как волшебники, всегда побеждают.*

– Составьте ответ на вопрос: почему на конце слова пишем *ь*? Какой тип речи вы используете в ответе? Найдите в нем тезис, аргумент, пример.

– Итак, пример, конкретный случай помогает сделать рассуждения убедительнее, доказательнее. Заглавием рассуждения часто является вопросительное предложение (но может быть и восклицательное) или название явления.

– Ребята, начальная фраза в рассуждении побуждает к ответу на вопрос или создает условия для такого ответа, в отличие от описания, где первое

предложение дает основание в дальнейшем уточнять общее положение, а в повествовании служит отправной точкой для рассказа о развивающихся действиях.

Прочитайте текст, составьте его план, а затем сравните его со схемой.

Буду летчиком

Летчик – самая лучшая профессия.

Когда я вырасту, я буду летчиком. Буду перевозить пассажиров и грузы из города в город, из страны в страну.

Летчики – люди очень выдержанные и сильные. Они много знают. Без знаний не поднимешь вверх такую огромную машину, как ИЛ-76.

Вот почему я хочу быть летчиком.

План	Схема
Летчик - самая лучшая профессия.	1. Тезис.
Вырасту - буду летчиком, чтобы:	2. Доказательства:
а) перевозить пассажиров и грузы;	а) _____,
б) быть выдержанным и сильным;	б) _____,
в) много знать.	в) _____.
3. Хочу быть летчиком.	3. Вывод.

– Можно ли при составлении плана писать просто тезис? (Нет, обязательно нужно сформулировать ту мысль, которая будет доказываться).

Как раскрывается основная мысль в рассуждении? (Она доказывается с помощью фактов). Зачитайте доказательства и обоснуйте свою точку зрения.

Что нового мы узнали о рассуждении? (В текстах-рассуждениях основная мысль называется тезисом, тезис доказывается с помощью аргументов и фактов. Фактами могут быть примеры из жизни, мысли писателей и т. п. Рассуждения строятся особым образом: выдвигается тезис, а чтобы показать, что автор переходит к доказательствам, он использует специальные слова-конструкторы: «во-первых», «во-вторых» и др.).

Кроме того, этот текст позволяет познакомить детей с рассуждением, в объяснительной части которого приводится несколько причин.

С помощью высказываний учащихся на лингвистические темы мы познакомили детей с различиями в стилистическом оформлении рассуждений. В таких высказываниях лежит усвоенная детьми научная информация. Поэтому, чтобы передать ее, нужны такие качества речи отвечающего, как терминологическая точность, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность формы. Например, анализируя текст и устанавливая его тип, ученику необходимо доказать правильность своего решения:

Я думаю, что этот текст является описанием, так как в нем названы части тела совы (перья, когти, повадки). Содержание высказывания можно передать на одном снимке, поскольку эти части человек видит одновременно.

Обращая внимание на структуру и содержание рассуждения, мы формировали у учащихся уважительное отношение к чужому мнению, показывая, что всегда в речи должно звучать: «А ты как думаешь?», «А твое мнение?», «Может быть, ты не совсем прав?», «Я думаю», «Мне кажется», что, конечно, не исключает выражения уверенности в тех случаях, когда суждения бесспорны.

Задание: используя приведенные ниже словосочетания, постройте рассуждения учебного характера: *я думаю, я считаю, так как, потому что, следовательно, значит, таким образом, мне кажется, на мой взгляд, по моему.*

Образец: *Я считаю, что этот текст – повествование: в нем говорится о нескольких действиях одного героя, которые происходят одно за другим. Их нельзя передать на одной фотографии. Таких фотографий может быть четыре: начало действия, развитие действия, кульминация, конец действия.*

Основным методическим приемом при работе над повествованием была работа по составлению повествовательного текста по заданному плану (по серии сюжетных картинок). Например:

– Вспомним, на что должен настроить читателя заголовок повествовательного текста? (О чем пойдет речь или о ком? И что происходит?)

– Каким обычно бывает начальное предложение в повествовании? (Для повествовательных текстов в качестве первого предложения часто избирается такое, в котором указывается время и (или) место события, действия, отвечая на вопросы: что? где? когда?) Например: «В некотором царстве, в некотором государстве...», «Однажды, собираясь на охоту...» и т. п.

Подбирая опорные слова, что нужно помнить? (Будучи динамичным, повествование нуждается в глаголах движения, восприятия. Например: «Я увидел (почувствовал, всмотрелся, обнаружил и т. п.)», «Дятел сел, видит, зажал, выбросил, поместил». В повествовании используются преимущественно глаголы совершенного вида, указывающие на результат действия).

– Какие еще слова нам необходимы для составления повествования? (Слова, связывающие части в единое целое – «слова-конструкторы»). И лексика, и синтаксис повествования отличаются временными характеристиками: однажды, как-то раз, в это время, вдруг, неожиданно, в ту пору, вслед за тем, потом, когда, как только...)

– Вспомните, какой вид связи предложений между собой используется чаще всего в повествовании? (Чаще всего цепной).

При рассмотрении строения повествовательного текста использовались такие задания.

Прочитайте тексты. Определите, правильно ли установлен тип речи.

На помощь Артемону шло семейство ежей. Летели, гудели толстые черно-бархатные шмели в золотых плащах, шипели крыльями свирепые шершни. Ползли жуужелицы и кусачие жуки с длинными усами (А.Н. Толстой).

Тут и скворушка, видимо, заинтересовался вареньем. Он вскочил на

край вазочки. Потом запустил в вазочку свой длинный клюв и вытащил ягодку. И, наконец, для удобства - прыг прямо в варенье, да и завяз (По Г. Скребицкому).

Образец ответа: Я считаю, что второе высказывание является повествованием: в нем говорится о нескольких действиях скворушки (сначала он заинтересовался, вскочил, потом запустил в вазочку клюв, и, наконец, прыг в варенье и увяз). Все эти действия нельзя передать на одной фотографии, так как они совершаются в разное время, одно за другим. Значит, это последовательные действия. Первый текст-описание.

Найдите предложения, в которых опущено название действующего лица («данное»). Почему это возможно?

Женя бросилась к крыльцу. Одумалась. Положила ребенка на кровать. Выскочила на улицу и помчалась к дому старухи молочницы (По А.Гайдару).

Прочитайте отрывки из сочинений учащихся. Найдите в них речевые недочеты. Чего не учли учащиеся? Улучшите тексты.

а) *Когда подошли опоздавшие, мы отправились на экскурсию. На электричке мы доехали до станции Химки. Затем мы долго шли по лесу.*

б) *В воскресенье я встал рано. Я быстро сделал зарядку и включил телевизор. Я решил сегодня отдыхать целый день. Тут я увидел, что ребята начали играть в хоккей. Но я продолжал смотреть кино. Наконец я устал смотреть телевизор. Теперь я свободен и пойду спать.*

Подготовьтесь к устному изложению текста. Определите тип речи. Найдите в каждом предложении «новое». Прочитайте слова, которые автор использовал для того, чтобы «нарисовать» картину.

Пришла ранняя весна. Встало солнышко утром, умылось и пошло гулять по небу. Видит, что вокруг земля красивая! И леса и луга зеленые. Каждая травинка упругая, сочная, изумрудная.

Докажите, что перед вами текст-повествование.

Таня решила вырастить смородину. Она выдернула сорную траву, вскопала землю и стала разбивать комья. Потом девочка посадила в рыхлую

землю рядками смородиновые черенки.

Перед вами два текста на близкую тему. Найдите в этих текстах повествование. В каком тексте действия мальчика передаются подробнее? Чего достигает этим автор?

а) *Я пошел на горку. Горка была ледяная, крутая, длинная. Я нашел картонку и начал кататься. Хорошо катался. Только трудно забираться на горку.*

б) *Никита спустил скамейку на снег, сел на нее верхом, крепко взялся за веревку, оттолкнулся ногами раза два, и Вниз, все вниз.*

Наконец скамейка стала.

Никита засмеялся, слез со скамейки и потащил ее в гору, увязая по колено (По А.Н. Толстому).

– Улучшите первый текст. Для этого расскажите более подробно о действиях героя. Расскажите так, чтобы мысль «хорошо катался» оказалась раскрытой.

– Определите тему текста и тип речи. Найдите слова и выражения, обозначающие время действия. Напишите изложение.

Однажды Ваня принес маленькую, выкопанную с корнем березу. Мы поставили ее в светлой и теплой комнате.

Через день опустившиеся ветки березы поднялись, она повеселела, и даже листья у нее зашумели.

Как-то ночью пришел первый заморозок. Березы в саду за одну ночь пожелтели, и листья осыпались с них.

Несколько лимонных листьев уже лежало на полу. Скоро и березка облетела вся. Комнатная теплота не спасла ее (По К. Паустовскому).

Материал для справок: слова *однажды, скоро, через день, как-то ночью* указывают на время действия.

– Вставьте слова и выражения, обозначающие последовательность действия.

Мой обычный день начинается с зарядки. ...я умываюсь, заправляю

постель и иду завтракать. ... собираю книги и тетради в портфель своему младшему брату (это у меня поручение такое от мамы). Проверяю, все ли выключено, и ... идем с Димкой в школу.

– Внесите в данное сочинение необходимые исправления, чтобы сделать его более последовательным, устраните неоправданные повторения слов, где можно, поставьте глаголы в настоящем времени, а глагол *был* (*были*) опустите.

Недавно мне подарили маленького щеночка. Сам он был черный, а лапки и кончик хвоста были беленькими. Прозвали мы его Пушок. На весь двор был слышен его звонкий лай. Бывало, смотришь наПушка, и, кажется, что это черный шар катается по полу. Больше всего Пушок любил мясные косточки. Когда кто-нибудь из моих друзей приходил в гости, Пушок помахивал пушистым хвостиком и заглядывал в глаза. Так он приучил всех приносить ему кости. Спать он любил у меня в ногах. Очень я привязался к своему песику.

– Прочитайте текст. Придумайте название, которое отражает основную мысль этого текста. Определите тип речи. Найдите слова и выражения, обозначающие время действия.

Принесли нам сорочонка. Летать он еще не мог, только прыгал да поглядывал хитрым черным глазом. Кормили мы его творогом, кашей, моченым хлебом.

Скоро у сорочонка отрос длинный хвост и крылья обросли жесткими черными перьями. Он быстро научился летать, но есть самостоятельно не мог. Вертится, приседает, рот раскрывает и просит. Сунем ему в рот творогу или хлеба, проглотит сорочонок и опять начинает просить.

Однажды все были заняты, а петух в это время расхаживал по двору и звал кур. Вдруг откуда ни возьмись сорочонок. Подлетел к петуху, растопырил крылья и раскрыл рот.

Петух сразу схватил в клюв огромного червяка, поднял, трясет им перед носом сорочонка. Тот смотрел, смотрел, потом цап - и съел. А петух

то ему даст, то сам съест. Потом петух показал на земле червяка, а сорочонок подхватил и съел прямо с земли.

С тех пор сорочонка кормить из рук больше не приходилось (По Г. Скребицкому).

– Перечитайте предыдущий текст. Подумайте, с какой целью использовал автор форму глагола *цап*. Что она помогает подчеркнуть? Назовите подобные глагольные формы.

– Какой тип речи вы используете в сочинениях на такие темы: «Как я учился плавать», «Как я делал скворечник», «Как я однажды опоздал на урок», «Как я однажды чуть не утонул»? Напишите сочинение на одну из тем. Какие места нуждаются в особом контроле?

Формирование понятий о цепной и параллельной связях в тексте предполагает знакомство детей с грамматическими средствами межфразовой связи – временной соотнесенностью глаголов. После изучения темы «Время глагола» мы ввели термин «единый временной план» при наблюдении текста-повествования с цепной связью. Для анализа предлагаются два текста.

– Прочитайте тексты. Определите тип каждого из них. Озаглавьте так, чтобы в заголовках отразилась их тема или основная мысль. Какой тип связи предложений в первом и во втором текстах? Докажите. Составьте цепочки связей ко второму тексту.

На проводе, совсем рядом от меня, сидела синичка и все поворачивала голову то туда, то сюда. Я пригляделся и увидел, что она ловила ртом снежинки. Ах, лентяйка! Ей не хотелось лететь на реку. Она утоляла жажду снежинками. А может, она принимала снежинки за мошкарку и ловила? (В. Белов).

В зоопарк привезли маленького львенка. Он был в клетке один. Малыш скучал и скулил. Тогда в клетку впустили щенка. Добродушный Тобик подбежал к львенку и лизнул его в нос. Малыш вскочил и стал гоняться за щенком. Началась веселая игра.

Отвечая на вопросы и выполняя задания, дети приходят к выводу, что

оба текста повествовательного типа. В них последовательно рассказывается о событиях, к ним можно поставить вопрос: «Что произошло?» Первый текст можно озаглавить «Синичка и снежинки», отражая тему, а второй – «Дружба», подчеркивая основную мысль. Оба текста с цепной связью.

После выполнения данных выше заданий дети готовы определить время глаголов-сказуемых и самостоятельно сделать вывод: единый временной план является средством связи и в текстах с цепной связью.

Затем мы провели небольшой эксперимент.

– Поставьте все глаголы в первом тексте в настоящее время. Понаблюдайте: изменился ли текст? Что нового появилось в его содержании? Могут ли глаголы настоящего времени составлять единый временной план текста?

... сидит синичка и ... поворачивает голову... Я приглядываюсь и вижу, что она ловит... Ей не хочется лететь. Она утоляет...

Выполнение данного задания убеждает детей в том, что единым может быть план любого глагольного времени и что возможен перевод глаголов текста из одного временного плана в другой, при этом смысл немного меняется.

Прочитайте текст. Доработайте его, выбрав время глаголов.

У старой сосны

У освещенной солнцем старой сосны (резвиться) веселые проказницы-белки. (Радоваться) они теплому солнышку, светлой весне. (Сменить) к весне свои пушистые серые шубки. Рыжими (стать) у белок их спинки и пушистые хвосты.

Всю долгую зиму (жить) белки в высоком лесу. От ветра и стужи (прятаться) в теплых гнездах, (забираться) в глубокие дупла деревьев. С елки на елку, с сосны на сосну (носиться) по лесу, (грызть) смолистые тяжелые шишки.

Много забот (быть) летом у белок. (Кормить) маленьких бельчат, (собрать, прятать) в дуплах запасы орехов, (насушить) грибов (И. Соколов-

Микитов).

В тексте совершенно оправданно используется сочетание времен (1-й абзац – настоящее время, 2-й абзац – прошедшее время), выбор временного плана зависит от содержания текста, его соотнесенности с моментом речи.

– Прочитайте текст. Определите его тип. Исправьте ошибки в использовании глагольного времени. Объясните сочетание двух временных планов в этом тексте. Почему в последнем предложении обязательно нужно использовать настоящее время?

Короткие южные сумерки сменила темная ночь. На черном небе высыпали звезды. Песчанки прячутся до утра в норы. Улеглась и волчица около своих волчат. Все семейство серых разбойников уснуло в логове. Тихо повизгивают и чмокают волчата во сне. Да время от времени старая волчица приподнимает голову с настороженными ушами и жадно нюхает воздух. В безлюдной пустыне волки ведут дневной образ жизни, для них необычный (М. Зверев).

В повествовательных текстах часто используются сказуемые в переносном значении глагольного времени. Эта выразительность глагола и экспрессивно-стилистическая роль замены одного времени глагола другим должны быть обязательно раскрыты учащимися. Дети должны понять, что чем шире используется глагольная символика, чем точнее глагол передает тот или иной оттенок мысли и чувства, тем ярче впечатление, тем точнее воспринимается связное высказывание.

Работа над текстом-описанием также началась со знакомства структурной схемой, которая одинакова для многих описаний. Мы предложили детям сопоставить структурную схему и план описания мяча:

Схема	План
1. Оценка предмета.	Легкий, как перышко
2. Общий вид предмета.	Красивая кожаная крышка.
3. Назначение предмета.	Как хорошо его гонять на настоящем футбольном поле!

При сопоставлении схемы и плана дети устанавливают, что схема не отражает конкретного содержания описания мяча; по этой схеме нельзя определить, о каком предмете идет речь, по ней можно описать любой предмет, схема указывает лишь на то, какие части могут быть в описании и как они могут быть расположены, в какой последовательности. План конкретно отражает содержание текста и его основную мысль («Мне нравится мяч»).

Для закрепления сведений об особенностях структуры описания предмета мы решили отграничить этот тип речи от другого - со значением оценки действительности (первый пункт схемы).

– Является ли описанием такой текст:

У меня замечательный попугай! Я его очень люблю.

Сообщено ли в тексте о признаках предмета или дана только его оценка? (Дана только оценка).

Далее мы обратились к тому тексту о дятле, на котором проводилось знакомство с описанием как типом речи, и проанализировали его вместе с детьми:

1. О ком или о чем говорится в тексте? Какова его тема? Основная мысль? Как называется текст? Что выражено в заголовке: тема или основная мысль? (В тексте говорится о дятле, это тема текста, именно она выражена в заголовке. Основная мысль: «Все у дятла приспособлено для жизни в лесу»).

2. Проследите, как основная мысль раскрывается в тексте (Автор последовательно называет части тела дятла и дает им характеристику с точки зрения их приспособления к жизни в лесу).

3. О каких частях тела идет речь? Выпишем эти слова. Как они называются? (Такие слова, которые продвигают развитие мысли, называются опорными: ноги, два пальца, клюв, окраска. Опорные слова соединяют предложения в единое целое.)

4. Какие признаки этих частей тела дятла названы автором? Как они подобраны? Продолжите ряд синонимов (тематический словарь).

Ноги – приспособлены к лазанию, четырехпалые.

Клюв – долотовидный, продолговатый, длинный, острый.

Окраска – черно-белая, с ярко-красным подхвостьем, скромная.

Слова, характеризующие признаки частей тела дятла, отбираются в соответствии с основной мыслью - показать приспособленность к жизни в лесу. Именно поэтому окраска черно-белая, клюв долотовидный, ноги четырехпалые.

5. Какие еще признаки даны в тексте? (Место обитания, чем питается).

6. Как же построен текст? Что нужно сделать, чтобы узнать это? (Нужно озаглавить каждую часть текста, то есть составить план.) Составьте план и сравните его с общей схемой.

Схема	План
1. Ноги, клюв дятла.	1. Части тела птицы.
2. Размер и окраска.	2. Общий вид птицы.
3. Где живет и чем питается?	3. Привычки и поведение.

Сравнивая предыдущую схему с данной схемой описания, дети приходят к выводу, что порядок перечисления признаков (или части признаков) различен, но, как правило, это – порядок, в котором организующим началом может быть направление, местоположение (слева - направо, снизу - вверх, вблизи - вдали и т. п.), части предмета, цвет, назначение и т.п. Последовательность в указании признаков определяет перечисленную информацию описания, и в этом смысле описание получает некоторое сходство с простым предложением, осложненным однородными членами.

7. Сравните записи и определите, какой из них текст-описание, а какой-предложение с однородными членами.

Заяц перескочил через дорогу, подошел к своей старой норе, выбрал местечко посуше, раскопал снег, лег задом в новую нору, уложил на спине уши и заснул с открытыми глазами (Л.Н. Толстой).

Орел

Это крупная хищная птица. У нее большой клюв, острые когти, зоркие глаза. Высматривая добычу, хищник делает плавные круги в воздухе. О таком полете говорят, что птица парит. Если увидит разбойник на земле небольшое животное, то камнем падает вниз и хватает его своими мощными лапами (По Н. Сладкову).

В процессе анализа дети убеждаются, что первая запись – это предложение с однородными членами, которые служат для точного описания обстановки, картин природы, последовательно совершаемых действий зайца.

Вторая запись – это текст-описание орла. Здесь тоже используются однородные члены, в роли которых выступают имена существительные. С помощью однородных членов предложения названы отличительные признаки внешности птицы.

Анализируя текст, дети находят первое предложение: оно выполняет не только роль зачина, но и основной мысли («Орел – крупная (указан размер птицы) хищная (разновидность) птица (а не животное)»).

– Как же основная мысль раскрывается в тексте? (Орел назван птицей, хищником. Опорные слова: *клюв* (а не нос), *когти* (а не ногти), *глаза*. Каждая названная часть тела характеризуется с помощью прилагательных: *клюв – большой, когти – острые, глаза – зоркие.*)

– Что обозначают слова *большой, острый, зоркий*? (Размер, форму, качество.)

Такая работа способствует формированию у младших школьников умения выделять самое яркое, индивидуальное, характерное в предмете, явлении и т. п. Результатом анализа художественного описания может быть работа по созданию учащимися собственного текста с использованием однородных членов предложения. Работа ведется в следующей последовательности.

1. Во всех предложениях, составляющих описание предмета, называется сам предмет и его части. Следовательно, вначале дети учатся рассматривать предмет, выделять с помощью опорных слов в нем те детали,

части, из описания которых сложится общая картина.

2. Вся работа по отбору признаков описываемого предмета может вестись только в том случае, когда известна цель высказывания. Следовательно, предвзяв работу по отбору слов, необходимо научить детей формулировать цель (основную мысль) высказывания.

3. Затем дети учатся отбирать признаки предмета с учетом требований разновидности речи (точные, объективные характеристики для учебно-научного, делового описания; эмоциональные, конкретные – для художественного).

4. Существенным моментом подготовки самостоятельного текста является работа по отбору из синонимического ряда слов, наиболее точно передающих основную мысль, наиболее уместных, удачных.

5. Заглавие описания указывает на статичность содержания и нередко является названием предмета. Описание, например, зимы должно быть озаглавлено «Зима», а не «Зимой». Последнее заглавие относится к повествованию о том, что происходит зимой. Учащиеся нередко допускают подобные ошибки, но учитель эти ошибки не всегда исправляет и еще реже объясняет (анализирует). Следовательно, после того как отобран и систематизирован материал к сочинению, необходимо учить детей подбирать заголовки в соответствии с типом речи.

Продолжая работу над структурой текста-описания, мы познакомили учащихся с описанием художественным и научно-деловым.

– Внимательно прочитайте планы. Какова тема высказываний? Какой тип речи они представляют? Чем отличаются?

План 1

План 2

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Для чего предназначены лыжи? | 1. Я горжусь своими лыжами. |
| 2. Из чего они сделаны? | 2. Они непривлекательны, но удобны. |
| 3. Какова их ширина? | 3. Сколько раз они мне верно служили! |
| 4. Форма лыж. | |

Сравнивая эти планы, дети устанавливают, что в первом плане не

отражено отношение автора к описываемому предмету; во втором оно выражено в словах «Я горжусь своими лыжами. Значит планы подсказывают, что первый составлен на основе делового описания, а второй – на основе художественного. После этого делается вывод: составляя план к тексту делового характера, нужно и пункты плана формулировать в деловом стиле; а если пересказывать отрывок художественного произведения, то план нужно составлять с авторскими словами.

Для отработки умения определять разновидность речи по цели высказывания и выделять его композиционные части мы использовали следующие тексты и вопросы к ним.

Электрическая лампочка

1. Лампочка, даже самая маленькая, удивительна. По вечерам она как волшебник, озаряет наши дома радостным светом. Горит лампочка ярко, даже глазам больно смотреть на нее.

Похожа она на хрустальный грушевидный шар, в котором заключен маленький кусочек солнца.

2. Лампа служит для освещения помещений. Она имеет форму груши, высота 8 см. Наружная часть стеклянная, только в самом верху металлическая резьба. На нижней выпуклой стороне - марка завода. Внутри к стеклянному столбику прикреплены четыре проволоки и пружинка.

Беседу по текстам проводилась по следующим вопросам:

– В каком из описаний только сообщается об электрической лампочке, в каком – автор делится своими впечатлениями о ней?

– Найдите в описании части, в которых говорится: 1) о назначении предмета; 2) о форме и размере предмета; 3) о его устройстве.

– Как об этих особенностях предмета говорится во втором описании? О чем в нем совсем не говорится?

– Какие слова в первом тексте позволяют дать точные сведения о лампочке, а во втором нарисовать ее образ?

– Какую роль в первом тексте играет сравнение «как волшебник»? С

чем еще сравнивается лампочка? С помощью какого слова это сравнение оформляется в предложении? (Похожа на хрустальный шар).

Затем мы обратились к заранее записанной на переносной доске таблице, приведенной в таблице 2.2. *Описание предмета*

Таблица 2.2.

Описание предмета

Схема описания предмета	Деловое описание	Художественное описание
Назначение предмета	Лампа служит для освещения помещений	Лампочка, даже самая маленькая, удивительна. По вечерам она, как волшебник, озаряет наши дома радостным светом. Горит лампочка ярко, даже глазам больно смотреть на нее
Форма, размеры предмета	Она имеет форму груши, высота 8 см.	Похожа она на хрустальный грушевидный шар, в котором заключен маленький кусочек солнца
Устройство	Наружная часть стеклянная, только в самом верху металлическая резьба. Внутри к стеклянному столбику прикреплены четыре проволоки и пружина.	

Учащиеся сравнивают два описания и отмечают, как об одних и тех же предметах и их признаках говорится по-разному. Выбор языковых средств в том и другом описании обусловлен целью: в деловом описании – сообщить, дать информацию для использования лампочки в быту, в художественном – создать образ, дать наглядное представление о лампочке.

– О чем же в художественном описании не говорится? (В нем не указаны размеры лампочки, а просто сказано, что она маленькая. Еще о том, что лампочка не вся стеклянная, на одном из ее концов есть металлическая резьба. Не сообщается также о клейме с маркой завода.)

– Как вы думаете, обязательно ли автору художественного текста обо всем этом говорить? Какова основная мысль этого описания? (Она выражена в первом предложении: «Лампочка, даже самая маленькая, удивительна».)

Раскрытию этой основной мысли и служат все указанные автором признаки предмета. Назовем их: «она озаряет, как волшебник, наши дома радостным светом», она горит так, что «глазам больно смотреть на нее», в ней словно «маленький кусочек солнца».)

– А какие слова использует автор, художественно описывая лампочку? (Он сравнивает ее с волшебником, а свет ее с маленьким кусочком солнца. Свет лампочки автор характеризует с помощью прилагательных «яркий», «радостный». Сама лампочка напоминает автору хрустальный шар – сравнение).

– Итак, чтобы раскрыть основную мысль в художественном описании, автор показывает, что лампочка удивительная вещь, и поэтому ему не нужно говорить обо всех признаках лампочки, как в деловом описании. Автор рисует образ лампочки, создает у читателя яркое представление о ней.

– Где можно встретить художественное описание? Приведите примеры. (В сказках, например описание битвы Ивана – крестьянского сына с Чудодюдом, описание каравая царевны Лягушки, описание яблока в «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях», описание места, где лежит мертвая царевна и др.).

После проделанной работы детям легче будет составлять самостоятельные художественные описания тех предметов, которые они уже описывали в деловом стиле (пенал, ручка, линейка, портфель и т. п.).

Главное, что усваивают дети, – выбор характера описания зависит, прежде всего, от его цели и основной мысли. Чтобы подчеркнуть этот момент, можно обсудить вместе с детьми несколько составленных ими художественных описаний. У одного ученика, например, «папка – очень удобный предмет», у другого – «папка – дорогая мне вещь, так как это подарок отца». Дети находят главное слово в формулировке основной мысли («удобный предмет» или «дорогая мне вещь») и высказывают свое мнение о том, как она может быть раскрыта при помощи подобранных признаков предмета в соответствии с основной мыслью, обосновывая свой выбор

языковых средств: «это слово наиболее точно раскрывает основную мысль».

Следующим важным типом речи, с которым необходимо познакомить младших школьников, является описание места – тип речи, который будет необходим как строительный блок для сочинения по картине.

Выделим этапы работы над текстом-описанием места.

Этап 1. Анализ текста-образца (желательно, соединяющего описание места и описание предмета), в ходе которого решаются вопросы: какие типы речи использовал автор; чем объясняется выбор именно этих типов речи; о признаках каких предметов автор сообщает в описании предмета и почему.

Этап 2. Выделение связи между содержанием картины и объемом типа речи.

Какой (какие типы) тип речи вы используете, если вам надо будет словесно воспроизвести содержание картины И.И. Левитана «Март», К.Ф. Юона «Конец зимы. Полдень»? Почему?

В каком тексте будет самое большое описание места? Большая часть какого сочинения будет описанием предмета? Признаки каких предметов, изображенных художниками, следует выделить в описании?

Этап 3. Предупреждение недочетов в составлении описаний места, анализ ученических текстов. Например, неудачное и удачное соединение типов речи в сочинениях учащихся 4 класса:

1. На картине К.Ф. Юона «Конец зимы. Полдень» изображен зимний день. На переднем плане дом, стройные березки, зеленые ели. Около дома поленница дров. Во дворе дома ходят куры, выискивая под снегом себе корм. На снегу пролегли голубые тени и видны проталины. У забора стоят лыжники и что-то с интересом наблюдают, может быть, за красивым петухом. Приближается весна.

2. Ты не видел картину К.Ф. Юона «Конец зимы. Полдень»? Хочешь я опишу ее?

На картине изображена лесная поляна, покрытая подтаявшим снегом. Снег рыхлый, и на нем отчетливо видны голубые тени от берез. По

двору ходят куры, отыскивая себе корм под снегом. Среди них выделяется красивый петух. Он привлек внимание лыжников, которые с интересом наблюдают за ним.

Справа изображен деревянный дом. Его крыша покрыта снегом, но тоже подтаявшим. Рядом из сугроба выглядывает поленица дров. По всей поляне разошлись стройные березки. Их голые ветки уже потянулись к солнцу.

Слева гордо стоят зеленые ели. Они как бы сливаются с чернеющим вдали лесом.

И хотя полдень, краски неяркие, небо в дымке, но отблески розового цвета создают теплоту. Не правда ли теплая картина?

Сравните сочинения. Автор какой работы правильно выбрал и соединил типы речи? Кто правильно выразил признаки основных предметов при их описании, остальных дополнительно, в описании места?

Этап 4. Работа по картине, которая выбрана для описания. В ходе беседы ставятся следующие вопросы:

Что значит - описать картину? (Ответить на вопросы что?, где?, т. е. назвать предметы, изображенные на картине, и указать, где они расположены художником: в центре, слева, справа, в углу, на переднем плане, на заднем плане и т. п.).

– Посмотрите на картину И. Левитана «Март». Какое впечатление хотел передать художник? (На картине нет ни одной человеческой фигуры, и все, что на картине изображено, – все, хотя и не очень громко, поет о приближающейся весне...)

– Какие же предметы изображены художником на этой картине, как он сообщает зрителю о приближающейся весне? (Вопрос можно сформулировать иначе: «Какую местность и какое время суток изобразил художник?»)

– Опушка леса, двор лесника; земля покрыта рыхлым снегом. На снегу пролегли голубые тени.

– Что находится справа? (Справа деревянный дом и стройные березки)
 Что слева? (Слева – зеленые ели) На заднем плане? (Виднеется густой лес).

– Какое время суток изобразил художник? Докажите свою точку зрения. (Длинные тени могут быть только в полдень. Следовательно, на картине запечатлена середина дня, самое теплое время в конце зимы. Видны проталины, снег на крыше уже подтаял, деревья голы.)

– О признаках каких предметов вы будете говорить в описании предмета? Почему?

– Что помогло художнику передать солнечный свет? (Прежде всего, краски: ярко-желтый цвет дома; коричневый цвет дорожки, ведущей к дому; розовые верхушки берез; голубая краска неба. Как видим, краски в основном теплых тонов. И это не случайно, цвет служит для раскрытия основной мысли: приближается весна, оживает природа.)

– Какие признаки предметов вы укажете в описании картины и почему? (Если я хочу создать художественное описание, то назову предметы с признаками и использую образные слова и выражения: *снежная поляна; бурый снег; сугроб, как козырек: чистое, голубое небо; березки тонкие, как свечки* и т. п.)

Этап 5. Работа по совершенствованию текстов-описаний картины.

Перед нами три описания натюрморта И.И. Машкова «Клубника и белый кувшин». Сравним их и внесем исправления, если это необходимо.

1. *На картине И.И. Машкова «Клубника и белый кувшин» изображены ягоды. На переднем плане рассыпана клубника. Тут же веточки малины. За клубникой большой белый кувшин. На тарелке лежат бусинки смородины. В обыкновенной банке стоит букет из веток смородины. За тарелкой блюдо с клубникой.*

2. *На столе разложена клубника. За ней стоит кувшин. В стеклянной банке ветки черной смородины и белой смородины. Около нее тарелка с черной смородиной.*

Клубника красная, спелая. Кувшин белый, матовый. Белая смородина

прозрачная, янтарная; черная - крупная, блестящая.

Очень красиво!

3. Я немножко рисую, и поэтому меня очень поразила картина И.И.Машкова «Клубника и белый кувшин». Попытаюсь рассказать, чем же она меня поразила.

На картине - дары щедрого лета.

На переднем плане картины клубника: она рассыпана на столе и в металлическом блюде. Клубнички разные. Одна, самая большая, вытянулась как черепашка. Рядом с ней клубничка-сердечко, крупная и яркая-яркая. А вот целая веточка клубники. На ней не только спелые, но и зеленые ягодки. Зеленые стебельки, как стройные воротнички. Сбоку от веточки клубника, похожая на мандарин. Только дольки у нее выпуклые. Каждую ягодку художник выписал по-своему.

За клубникой разместился белый большой кувшин. Он матово блестит, особенно сверкает его изящная ручка с продольными полосками.

Не правда ли, очень красиво?

Методический комментарий

Первый текст-описание места (где? что?); автор не построил описание предмета: все признаки, в том числе и основных предметов, как дополнительные введены в описание места. Значит, необходимо поработать над выделением предметов, их признаков, описанием каждого из них.

Второй и третий тексты представляют собой соединение описания места и описание предмета. Разница в том, что сделано это во втором тексте неудачно, а в третьем – удачно.

В первой части второго текста автор называет все изображенные на картине предметы, затем, во второй части, вновь возвращается к ним и говорит об их признаках. Такая последовательность изложения не соответствует действительному перемещению взгляда воспринимающего картину. Удачнее было бы включить описание предмета в описание места, дать описание предмета после того, как он назван.

Много недостатков в построении описания предмета, так как автор не решил, какие предметы самые важные, о признаках каких предметов надо говорить с помощью определений, а о каких – с помощью сказуемых. Все признаки выражены сказуемыми, поэтому речь однообразна. Описание основных предметов неполное.

В третьем тексте описания места и предмета соединены удачно. Автор правильно выбрал предметы, о признаках которых следует рассказать в описании: «клубника» и «кувшин». Описание клубники и кувшина включается в описание места, предметы описываются по мере их называния. Признаки остальных предметов даны как дополнительные в описании места.

– Проанализируем текст. Какие типы речи соединяются в нем? Почему А.И. Куприн использовал именно эти типы речи?

Передо мной было круглое болотце, занесенное снегом. На противоположном конце его, между деревьями, выглядывали белые стены какой-то хаты.

Это была даже не хата, а именно сказочная избушка на курьих ножках. Она не касалась полом земли, а была построена на сваях. Одна сторона ее от времени осела, и это придавало избушке хромой и печальный вид. В окнах недоставало нескольких стекол; их заменяли какие-то грязные веточки, выпиравшие горбом наружу (по А. И. Куприну).

Первый абзац данного текста представляет собой описание места, отвечает на вопросы: где? (передо мной), что? (болотце), где именно? (на противоположном конце его), что? (белые стены какой-то хаты).

Второй абзац – описание предмета (что? какой?): «данное» – хата, «новое» – избушка. Названы ее признаки – на курьих ножках, не касалась полом земли, построена на сваях, одна сторона осела и т. д.

Тексты-описания позволяют показать учащимся, что сказуемые самостоятельных предложений соотносятся между собой и единый временной глагольный план может выступать в качестве средства связи законченных предложений. Приводим для примера два задания.

Прочитайте текст. Определите его тему и основную мысль, придумайте заголовок. Найдите средства связи предложений в тексте.

Лес сверкал разноцветными звездочками. Каждая травинка блестела. Над деревьями медленно поднималось солнце. На кустах и елочках блестели паутинки. На каждой паутинке сияли крошечные водяные жемчужины (По В. Бианки).

Подчеркните главные члены предложения (выделите основу) в каждом предложении. Определите время глаголов-сказуемых. (Наблюдения позволяют сделать вывод о том, что для связи предложений в данном тексте служит глагольное время, оно создает единый временной план (учитель фиксирует внимание детей, записывая термины на доске) план прошедшего времени.

– А может ли быть описание составлено в настоящем времени? (Да, конечно. Оно позволит подчеркнуть момент встречи с природой).

Реализация предложенной системы упражнений осуществлялась в течение 2017-2018 учебного года на уроках русского языка. Проведенная на этапе формирующего эксперимента работа над текстами повествованиями, описаниями и рассуждениями, включающая разнообразные приемы и методы, а также носящая систематический характер, способствовала формированию у учащихся умения создавать тексты разных типов.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Аспектный анализ программы и учебников Т.Г. Рамзаевой (УМК «Ритм») показывает, что в них предусмотрена работа по знакомству учащихся начальной школы с различными типами текста, а также по обучению младших школьников созданию текстов различных типов. В ходе анализа учебников русского языка с первого по четвёртый класс было установлено, что в их содержании тексту отводится важное место. Система работы с тремя типами текста включает в себя: чтение текстов разных типов

и выполнение различных заданий на их основе; создание детьми собственных текстов разных типов.

Проблема реализации принципа текстоцентризма на уроках русского языка в начальной школе нашла отражение в многочисленных публикациях Т.М. Пахнова, Е.С. Антонова, Т.М. Воителева, Н.С. Болотнова, Г.С. Щеголева, Т.В. Шмелева, Т.В. Степанова, Н.М. Михайлова, Н.Д. Десяева и т.д.). Именно текст является методическим средством, которое служит основой создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды. Работа с текстом формирует условия для осуществления функционального подхода при изучении лексики, морфологии, синтаксиса; для формирования представления о языковой системе, для формирования языковой личности и развития творческих способностей детей.

Экспериментальная работа проходила в 2 этапа: констатирующий и формирующий. Цель первого этапа – выявление особенностей усвоения функционально-смысловых типов речи младшими школьниками, для чего младшие школьники должны были выполнить следующие задания: распознать вид текста; соотнесение вопрос с видом текста, определить тип текста, составить тексты разных типов по заданному началу.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показывает, что учащиеся экспериментального класса смешивают типы текстов, их признаки, не всегда верно задают вопросы к текстам. Прослеживается разрыв между теоретическими знаниями о типах речи и практическими умениями составлять такие тексты. Правильно применять на практике имеющие знания могут лишь часть учащихся. Следовательно, необходима дополнительная работа по формированию у младших школьников текстовых умений, связанных с функционально-смысловыми типами текстов и с умением составлять тексты разных типов.

На формирующем этапе эксперимента велась систематическая и целенаправленная работа по формированию у младших школьников умения

составлять тексты разных типов. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами были сформулированы методические условия, при которых работа по формированию у детей умения составлять тексты разных типов будет эффективной. Таковыми условиями являются: использование в процессе анализа текстов разных типов структурной схемы построения текста, знакомство младших школьников с видами связи в тексте, сравнительный анализ текстов разных типов. Считаем, что формируя понятие о типах речи, учитель должен иметь в виду совокупность их существенных признаков: 1) значение (формальным способом выявления которого является вопрос), 2) строение и языковые средства. Из всех текстовых единиц «тип речи» более всего соответствует задачам школьного обучения, так как в нем наиболее полно отражаются все свойства целого текста. Использование системы заданий и упражнений в процессе создания текстов разных типов способствует достижению положительной динамики в формировании текстовых умений младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование умений ориентироваться в ситуации общения и выбирать адекватные языковые средства для коммуникации является одной из основных задач освоения предметной области «Филология» в начальной школе. Очевидно, что ее решение основано на текстоцентрическом подходе к обучению русскому языку и, прежде всего, рассмотрении текста и как единицы языка, и как единицы речи. Именно такой подход реализуется в Примерной основной образовательной программе начального общего образования, которая предполагает ознакомление школьников не только с основным признаком текста как единицы языка – с грамматической и смысловой связанностью его компонентов, но и работу над некоторыми первичными жанрами (письма, поздравления и др.), формирование у учащихся опыта письменной и устной коммуникации. Благодаря этому учащиеся получают представление о тексте как единице речи.

Проведенное нами исследование показало, что проблема формирования у младших школьников умения создавать тексты разных типов является актуальной и значимой для современного языкового образования. Современная лингводидактика рассматривает текст как основную дидактическую единицу, а принцип текстоцентризма, то есть изучения языка на текстовой основе является одним из ведущих частных принципов обучения русскому языку. Начало теоретической разработки текстоцентрического подхода в изучении родного языка приходится на 60-70-е годы прошлого столетия и связано с именем известного методиста Т.А. Ладыженской. Затем основы методики анализа текста разрабатывались многими отечественными методистами такими, как: Е.С. Антонова, Н.А. Ипполитова, Т.М. Пахнова, Т.М. Воителева, Г.С. Щеголева, С.Ю. Юртаев и др.

Анализ лингвометодической литературы показывает, что овладение понятием текст в начальной школе предполагает практическое усвоение учащимися основных признаков понятия: текст состоит из двух или

нескольких предложений; текст имеет: тему и основную мысль; передающий их заголовок, четкую структуру (начало, основная часть, концовка); предложения в тексте между собой связаны. У младших школьников должны быть сформированы следующие текстовые умения: понимать тему текста и раскрывать ее в своем высказывании, понимать основную мысль «чужой» речи; а также осознавать и развивать в своей; располагать предложения в нужной последовательности и связывать их между собой.

Аспектный анализ программы и учебников Т.Г. Рамзаевой (УМК «Ритм») показывает, что в них предусмотрена работа по знакомству учащихся начальной школы с различными типами текста, а также по обучению младших школьников созданию текстов различных типов. В ходе анализа учебников русского языка с первого по четвертый класс было установлено, что в их содержании тексту отводится важное место. Система работы с тремя типами текста включает в себя: чтение текстов разных типов и выполнение различных заданий на их основе; создание детьми собственных текстов разных типов.

Проблема реализации принципа текстоцентризма на уроках русского языка в начальной школе нашла отражение в многочисленных публикациях Т.М. Пахнова, Е.С. Антонова, Т.М. Воителева, Н.С. Болотнова, Г.С. Щеголева, Т.В. Шмелева, Т.В. Степанова, Н.М. Михайлова, Н.Д. Десяева и т.д.). Именно текст является методическим средством, которое служит основой создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды. Работа с текстом формирует условия для осуществления функционального подхода при изучении лексики, морфологии, синтаксиса; для формирования представления о языковой системе, для формирования языковой личности и развития творческих способностей детей.

Экспериментальная работа проходила в 2 этапа: констатирующий и формирующий. Цель первого этапа – выявление особенностей усвоения функционально-смысловых типов речи младшими школьниками, для чего

младшие школьники должны были выполнить следующие задания: распознать вид текста; соотнесение вопрос с видом текста, определить тип текста, составить тексты разных типов по заданному началу.

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показывает, что учащиеся экспериментального класса смешивают типы текстов, их признаки, не всегда верно задают вопросы к текстам. Прослеживается разрыв между теоретическими знаниями о типах речи и практическими умениями составлять такие тексты. Правильно применять на практике имеющие знания могут лишь часть учащихся. Следовательно, необходима дополнительная работа по формированию у младших школьников текстовых умений, связанных с функционально-смысловыми типами текстов и с умением составлять тексты разных типов.

На формирующем этапе эксперимента велась систематическая и целенаправленная работа по формированию у младших школьников умения составлять тексты разных типов. На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами были сформулированы методические условия, при которых работа по формированию у детей умения составлять тексты разных типов будет эффективной. Таковыми условиями являются: использование в процессе анализа текстов разных типов структурной схемы построения текста, знакомство младших школьников с видами связи в тексте, сравнительный анализ текстов разных типов. Считаем, что из всех текстовых единиц «тип речи» более всего соответствует задачам школьного обучения, так как в нем наиболее полно отражаются все свойства целого текста. Использование системы заданий и упражнений в процессе создания текстов разных типов способствует достижению положительной динамики в формировании текстовых умений младших школьников.

Работа над текстами разных типов открывает большие возможности для развития и совершенствования всего спектра коммуникативных умений. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила убедиться в правильности выдвинутых положений гипотезы.

Мы считаем, что решили поставленные задачи и достигли цели исследования. Наша работа не претендует на окончательное решение проблемы эффективного формирования умения создавать тексты разных типов. Материалы, представленные в работе, могут быть использованы учителями в учебно-воспитательном процессе, что доказывает практическую значимость проведенного исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие/Е.С. Антонова. – М.: Кнорус, 2017. – 464 с.
2. Бабайцева, В.В. Комплексный анализ текста/В.В. Бабайцева, Л.Д. Бернарская //Русская словесность.– 1997. – № 3. – С. 57-61.
3. Бакулина, Г.А. Выполнение текстовых упражнений по русскому языку средствами субъективизации / Начальная школа //Г.А. Бакулина.– 2004.– №12.–С.19-25.
4. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, философии и других гуманитарных науках / Эстетика словесного творчества // М.М.Бахтин. –1979. – С. 281– 307.
5. Болотнова, Н.С. Основы текстovedения в школе: пособие для учителя/Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000. – 121 с.
6. Болотнова, Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности / Диалог с текстом: проблемы обучения смысловой интерпретации: материалы V регионального научно-практического семинара. / Н.С. Болотнова. – Томск, 2002. – С. 119-125.
7. Буслаев, Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства / Ф.И. Буслаев. – М.: Просвещение. 1998. – 562с.
8. Бухбиндер, В.А. О некоторых прикладных и теоретических аспектах лингвистики текста. Лингвистика текста и обучение иностранным языкам / В.А. Бухбиндер. – Киев, 2008. – С. 29-32.
9. Быстрова Е.А. Федеральный и национально-региональный компоненты государственного стандарта по русскому языку. Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: сборник научных трудов / Е.А. Быстрова. – М.: ИОСО РАО, 1999. – 308 с.
10. Воителева, Т.М. Теория и методика обучения русскому языку:

учебное пособие / Т.М. Воителева.– М.: Дрофа, 2006. – 319 с.

11. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: учебное пособие для студентов вузов / И.Р. Гальперин.– М.: Просвещение, 2017. – 131 с.

12. Дейкина, А.Д. Новации в методике преподавания русского языка / Русский язык в школе // А.Д. Дейкина. – 2002. – №3. – С. 105-109.

13. Десяева, Н.Д. Интерпретация текста в процессе личностного развития школьника при изучении русского языка / Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка: монография / Н.Д.Десяева; под науч. ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко. – М.; Пермь, 2014. – 143 с.

14. Десяева, Н.Д. Текстовые ошибки и возможности их предупреждения на уроках русского языка/Начальная школа// Н.Д. Десяева.– 2017.– № 1.– С. 47-49.

15. Дридзе, Т.М. Социально-психологические аспекты порождения и интерпретации текстов в деятельности речевого общения / Аспекты изучения текста // Т.М. Дридзе. – М., 1981. – С.129-136.

16. Ипполитова, Н.А. Текст в системе обучения русскому языку: учебное пособие.– М.: Наука: Флинта, 1998. – 176 с.

17. Капинос, В.И. Развитие речи учащихся: теория и практика обучения: книга для учителя / В.И. Капинос, М.С.Соловейчик, Н.Н.Сергеева, В.И.Капинос.– М.: Линка-Пресс, 1994. – 196 с.

18. Колшанский, Г.В. Коммуникативная и структура языка / Г.В. Колшанский.– М., 1984. – 210 с.

19. Кузнецова, М.И. Создание младшими школьниками устных и письменных текстов как универсальное учебное действие/ Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: Сб. научных статей по итогам всероссийской научно-практ. конф. с международным участием// М.И. Кузнецова.– СПб.: ВВМ, 2016. – С. 56-62.

20. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т.А. Ладыженская.– М.: Просвещение, 1995. – 231 с.

21. Литвинко, Ф.М. Лингводидактические и психолого-педагогические предпосылки изучения русского языка на текстовой основе / Текст в лингвистической теории и в методике преподавания филологических дисциплин: материалы 3-ей Межд. научн. конф. – В 2 ч. – Ч. 2. – Мозырь: УО МГПУ, 2005. – С. 110-112.
22. Львов М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2000. – 211 с.
23. Львова, А.С. Как знакомить первоклассников с типами речи / Начальная школа // А.С. Львова. – 2005 – № 2. – С. 66-68.
24. Львова, С.И. Осторожно: художественный текст (Анализ мини-фрагментов художественных текстов на уроке русского языка) / Русская словесность // С.И. Львова. – 1997. – № 3. – С.51-56.
25. Москальская, О.И. Грамматика текста: учебное пособие / О.И. Москальская, – М.: Просвещение, 1981. – 151 с.
26. Никитина, Е.И. Русская речь / Е.И. Никитина. – М.: Просвещение, 1994. – 103 с.
27. Николаева, Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы. Новое в зарубежной лингвистике / Т.М. Николаева. – М., 1978. – С. 5-39.
28. Новиков, А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М.: Академия, 2015. – 121 с.
29. Петрыкина, Г.П. Работа в 3-м классе над сочинением-рассуждением «Почему люди ссорятся?» / Г.П. Петрыкина // Начальная школа: плюс До и После. – 2011. – №6. – С. 47-51.
30. Пахнова Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды / Т.М. Пахнова // Русский язык в школе. – 2000. – № 4. – С. 3-11.
31. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа. – М., 2017. – 154 с.
32. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 2-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2017. – 211 с.

33. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 3-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2017. – 256 с.
34. Рамзаева, Т.Г. Русский язык: учебник для 4-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа, 2017. – 231 с.
35. Рамзаева, Т.Г. Методическое письмо «О роли учебника русский язык в развитии письменной связной речи младших школьников»/ Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1995. – № 8. – С. 66-71.
36. Рамзаева, Т.Г. Проблема развивающего языкового образования и ее реализация в современной начальной школе/ Т.Г. Рамзаева//Начальная школа. – 1991. – № 4. – С. 14-19.
37. Рамзаева, Т.Г. Русский язык в начальной школе: справочник к учебникам Т.Г. Рамзаевой для I – IV классов/ Т.Г. Рамзаева.– М.: Дрофа, 2017.– 80 с.
38. 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) / Начальная школа//Т.Г. Рамзаева. – 2003. – № 1. – С. 25-31.
39. Рамзаева, Т.Г. Лингвометодическая концепция развивающего начального языкового образования и ее реализация в авторских учебниках «Русский язык» для 1-4 классов / Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции/ Т.Г. Рамзаева. – СПб.: САГА, 2007. – С. 3-9.
40. Решетникова, Л.А. О работе с текстом на уроках русского языка / Начальная школа// Л.А. Решетникова. – 2001. – № 6. – С. 25-28.
41. Рамзаева, Т.Г. Структура и содержание современного начального языкового образования / Начальная школа// Т.Г. Рамзаева. – 2003. – № 1. – С. 14-23.
42. Соболева, О.В. Обучение диалогу с текстом: взгляд психолога и учителя/Начальная школа: плюс До и После// О.В. Соболева.–2002.– №8.–С. 18-22.

43. Тураева, З.Я. Лингвистика текста/ З.Я. Тураева.– М.: просвещение, 1986. – 121с.
44. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.– М.: Просвещение, 2016. – 215 с.
45. Шмелева, Т.В. Текст как объект изучения в школе: учебно-методическое пособие/ Т.В. Шмелева.– Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. – 97 с.
46. Щеголева, Г.С. Система обучения связной письменной речи в начальной школе: пособие для учителей начальных классов и студентов факультета начального образования.–4 изд., испр. и доп./ Г.С. Щеголева– СПб.: Первый класс, 2014. – 121 с.
47. Щеголева, Г.С. Современные требования к уровню развития текстовых умений у младших школьников / Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: Сб. научных статей по итогам всероссийской научно-практ. конф. с международным участием./ Г.С. Щеголева– СПб.: ВВМ, 2016. – С. 44-49.
48. Щеголева, Г.С.Формирование текстовых умений как УУД по учебникам русского языка ОС «Диалог»/ Языковое и литературное образование в современном обществе – 2014: Сб. научных статей по итогам всероссийской научно-практ. конф. с международным участием/ Г.С. Щеголева, Т.М. Пахнова, Т.В. Шмелева– СПб.: Изд-во ВВМ, 2014.– С. 124-133.
49. Юртаев, С.В. Усвоение знаний теории текста как основа обучения его построению на уроках русского языка / Начальная школа// С.В. Юртаев. – 2000. – № 7. – С. 11– 114.
50. Юртаев, С.В. Конструирование текста учащимися/ С.В. Юртаев.– М.: Академия, 2002. – 131 с.
51. Юртаев, С.В. Основы совершенствования речевой деятельности младших школьников: учебное пособие/ С.В. Юртаев.– М.: Флинта: Наука, 2014. – 320 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ