

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СОСТАВЛЕНИЮ
ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ**

Выпускная квалификационная работа
обучающейся по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование,
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021451
Семеновой Кристины Андреевны

Научный руководитель
к. филол. н., доцент Демичева В.В.

Белгород - 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические основы работы над развитием связной речи в начальной школе	7
1.1. Определение дефиниций «речь» и «речевая деятельность»	7
1.2. Понятие связной речи	11
1.3. Типология текстов. Текст-описание	14
Глава 2. Методика работы по обучению учащихся начальной школы составлению текстов описательного характера	17
2.1. Аспектный анализ программ и учебников	21
2.2. Обзор методической литературы (обобщение педагогического опыта)	26
2.3. Развитие связной речи у учащихся экспериментального класса (на примере текстов-описаний)	31
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	36
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	41

ВВЕДЕНИЕ

В ФГОС НОО отмечается, что при освоении учащимися образовательной области «Филология» реализуются две цели: познавательная, предполагающая знакомство обучающихся с основами науки о языке; и социокультурная, направленная на формирование коммуникативной компетенции, способствующая развитию устной и письменной речи обучающихся.

Для достижения поставленных целей при изучении русского языка в начальной школе необходимо решить ряд практических задач, среди которых, по мнению Лебединцева, важнейшими можно считать развитие речи, мышления, воображения школьников, умения выбирать средства языка в соответствии с особенностями и условиями общения, а также формирование первоначальных умений правильно писать и читать, составлять несложные монологические высказывания и письменные тексты.

При этом не вызывает сомнения тот факт, что грамотная, четкая, логичная речь, доказательная и образная является показателем умственного развития человека. Поэтому умение правильно строить предложения, т.е. не пропускать слова, употреблять их нужной последовательности и форме, умение согласовывать и строить связной высказывание - одна из важнейших задач обучения, в том числе и в начальной школе.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования призывает к тому, чтобы после освоения основной образовательной программы начального общего образования дети овладели навыками «...осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» (ФГОС НОО, 2010, 12).

Этим определяется актуальность темы и позволило сформулировать **проблему исследования**: каковы методические условия, способствующие развитию связной речи младших школьников при составлении ими текстов-описаний.

Решение этой проблемы составляет **цель** исследования.

Объект исследования - процесс развития связной речи младших школьников при обучении составлению текстов-описаний.

Предмет исследования - методические условия, направленные на развитие связной речи обучающихся при составлении текстов-описаний.

Гипотеза исследования. Мы исходим из предположения о том, что развитие связной речи младших школьников будет успешным

- 1) в качестве единицы развития речи выбран текст-описание;
- 2) работа над текстом этого типа ведется поэтапно;
- 3) используются разнообразные методы и приемы, способствующие развитию связной речи младших школьников.

Для достижения обозначенной цели и проверки гипотезы необходимо выполнить следующие **задачи**:

1. Изучить лингводидактическую и психолого-педагогическую литературу для определения методологии исследования.
2. Проанализировать передовой педагогический опыт по проблеме исследования.
3. Провести экспериментальную работу по развитию связной речи учащихся при обучении составлению текстов-описаний.

Методологическую базу исследования составляют работы педагогов, психологов, психолингвистов по теории речи и текста (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, А.А. Люблинская, И.П. Гальперин, С.Л. Рубинштейн); коммуникативно-деятельностный подход к процессу обучения младших школьников связной речи в рамках методики преподавания предмета «Русский язык» (работы Е.В. Архиповой, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, М.С. Соловейчик).

Структура: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап. Изучение и анализ лингвометодической литературы по обозначенной проблеме; предположение о необходимости учёта методических условий для обучения учащихся начальной школы составлению текстов-описаний. Были также проанализированы программы и учебники по русскому языку с точки зрения отражения в них материала о развитии связной речи детей.

Второй этап. Обработка и осмысление данных констатирующего эксперимента, их анализ. Разработка программы констатирующего этапа эксперимента с целью определения исходного уровня развития речи учащихся экспериментального класса.

Третий этап. Теоретико-обобщающий. Проведение формирующего эксперимента, обобщение, систематизация результатов, разработка и апробация методических материалов и конспектов уроков, анализ опытно-экспериментальной работы, обобщение и систематизация полученных данных. Оформление исследования в виде квалификационной работы.

Во введении обосновывается актуальность темы.

В первой главе «Теоретические основы работы над развитием связной речи в начальной школе», опираясь на изученную теоретическую литературу мы рассмотрели понятия «речь» и «речевая деятельность», определили дифференциальные признаки теста, в том числе и текста-описания.

Во второй главе «Методика работы по обучению учащихся начальной школы составлению текстов описательного характера» мы описали отражение материала о тексте в учебниках по русскому языку, проанализировали передовой педагогический опыт по развитию связной речи младших школьников и описали свою экспериментальную работу.

В заключении обобщены результаты выпускного исследования

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ НАД РАЗВИТИЕМ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Определение дефиниций «речь» и «речевая деятельность»

«Речь, речевая деятельность, - пишет Поддьяков, - благодаря непрерывному развитию значений слов и динамичности, подвижности их смысла выступает как чрезвычайно гибкая, пластичная система, создающая уникальные возможности с помощью ограниченного арсенала речевых средств отражать безграничное многообразие окружающего мира» (Поддьяков, 2005, 120).

Караулов пишет: «Под речью принято понимать как сам процесс говорения, так и результат этого процесса, т.е. и речевую деятельность, и речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом» (Караулов, 2003, 185).

Нередко в методике и психолингвистике используется термин «речевая деятельность», подчеркивающий тот факт, что речь- процесс, в котором могут быть выделены отдельные его элементы – речевые действия. Как отмечает А.А. Леонтьев, под речевой деятельностью понимается «совокупность психофизических работ человеческого организма, обеспечивающих построение речевых высказываний или их восприятие и понимание (Леонтьев, 1969, 7). Речевая деятельность, по выражению Н.А. Ипполитовой, О.Ю. Князевой, - это «способ реализации общественно-коммуникативной потребности человека в процессе общения» (Ипполитова, 2004, 63). Речь при этом становится средством формирования и формулирования мысли, что определяет творческий интеллектуальный характер речевой деятельности.

Другими словами, речевая деятельность – это деятельность текстовая, основанная на умении создавать и воспринимать высказывания в процессе речевой коммуникации.

«Любая деятельность связана с познанием действительности и её творческим преобразованием. Речевая деятельность направлена на преобразова-

ние внутреннего духовного мира человека. Исходя из этого нужно учитывать следующее: во-первых, полноценная речевая деятельность основывается на субъект-субъектных отношениях между коммуникантами; во-вторых, результативная речевая деятельность реализуется прежде всего в диалоговой форме общения» (там же, 64).

Если речевая деятельность понятие абстрактное, обобщенное, то речевое действие – понятие конкретное, связанное с конкретной ситуацией и обладающее законченностью.

Нельзя обойтись без Выготского, ведь он и психолог, и знает, что деятельность сложной бывает, она совокупность процессов, где трудно прожить без эксцессов, нацелено все на результат, а результату каждый рад, субъект он делает то, что хочет, и голову нам уже не морочит, ведь побудитель объективный в функции значимой аккумулятивной. Из такого сложного определения вышли мы со смыслом тем не менее. Деятельность носит целенаправленный характер: она предполагает некую заранее поставленную цель (она же при успешности акта деятельности является ее результатом) и мотив, обуславливающий постановку и достижение данной цели. На отношениях мотива и цели нам еще придется остановиться в дальнейшем, когда речь пойдет о понятии смысла» (Выготский, 2000, 78).

Как отмечает в своих работах В.А.Синицын, речевая деятельность крайне редко выступает в качестве самостоятельного, законченного акта деятельности: обычно она включается как составная часть в деятельность более высокого порядка.

«Речевая деятельность есть объект, изучаемый лингвистикой и другими науками: язык есть специфический предмет лингвистики, реально существующий как составная часть объекта (речевой деятельности) и моделируемый лингвистами в виде особой системы для тех или иных теоретических или практических целей» (Синицын, 2003, 10).

При непосредственном общении людей речь представляет собой двусторонний или многосторонний процесс: она предполагает коммуникатора,

т.е. того, кто говорит или пишет, и перцепиента – лицо, воспринимающее речь. В процессе коммуникации роли могут меняться.

При отсутствии обратной связи, речь выступает в функции сообщения и в функции сохранения информации: например, ведение протокола; протокол, который хранится в архиве.

Функция выражения мысли: в речи – устной, письменной или внутренней – мысль не только формулируется, но и формируется. Человек мыслит всегда, за исключением полного отдыха и глубокого сна.

С функцией выражения мысли связана еще одна функция речи – познавательная. В сущности, все человеческое познание заключено в речевые формы: книги, журналы, записи, устные доклады, лекции. Учебная деятельность детей – это чтение, записи, пересказы, сообщения, т. е. также виды речевой деятельности.

Еще одна функция речи – планирующая, регулятивная: человек устно, письменно или мысленно планирует свои действия, анализирует и оценивает поступки свои и других людей.

Закономерности речи, ее функции не зависят от социального положения общающихся, от национальных особенностей языков: они универсальны.

В отвлеченном речевом мышлении важная роль принадлежит понятиям, в которых обобщены существенные свойства явлений. Понятия обозначаются словами и словосочетаниями, в которых они обретают необходимую для общения материальную оболочку. Значение слов, обозначающих понятия, помогают человеку оперировать этими понятиями, т.е. мыслить. Овладение языковыми средствами: необходимым запасом слов и грамматических форм, механизмами словоизменения и словосочетаниями – создает предпосылки для дальнейшего усложнения познавательной деятельности, для развития мышления.

Отождествление мышления и речи неправомерно. Иногда, в каких-то отношениях мышление шире, чем речь, т.е. опирается не только на язык.

Существует понятийное, речевое мышление, практически действенное и наглядно-образное [Попов и др. 1985: 98].

Но в каких-то отношениях речь шире мышления: она вариативна, передает не только понятийное содержание, но и эмоции; она обладает выразительностью, достигаемой с помощью интонации, пауз и т.п.; она стилистически окрашена и социально дифференцирована – различаются литературная речь, жаргоны, просторечия, диалекты.

Работа мысли, усложняясь в связи с наблюдениями и другими видами познавательной деятельности, требует обогащения и усложнения речи, т.е. мыслительная деятельность стимулирует речь. Но и обогащение речи, усвоение новых средств языка в свою очередь оказывает положительное воздействие на развитие мышления. Важно, чтобы новые языковые средства, которые усваивает человек, наполнялись реальным содержанием. Это обеспечивает связь мышления и речи. Например, ученик начальных классов, употребляющий в пересказе прочитанного слова *фламинго, колибри*. Он никогда не видел этих птиц, не знает их признаков, но бойко называет в своем рассказе, не делая языковых ошибок. Итак, сделаем некоторые выводы: речь от значения во всех высказываниях без исключения, должна она смысл иметь иначе не надо говорить уметь, кроме того, она должна быть сложной, иначе общение невозможно, должна она быть для людей интересной, но это каждому человеку известно. Отчетливость, ясность, логичность и правильность – это, конечно же, качества не крайние, много еще перечислить можно, но в рамках одной работы это невозможно!

Таким образом, речь - это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка.

1.2. Понятие связной речи

Различают все и лингвистике и в психологии два вида речи, свойственные природе: это речь внутренняя и речь внешняя – обе известны, обеим есть место.

«Неозвученная или ненаписанная речь – это внутренняя, или мысленная, речь, так сказать, речь для себя (играющая, кстати, огромную роль в сознательной жизни человека). Речь, таким образом, подразделяется на внешнюю, т.е. речь для других, и внутреннюю - речь для себя.

Проблема внутренней речи освещена в работах Л.С. Выготского, А.Н. Соколова, Н.И. Жинкина, С.Д. Кацнельсона, С.Л. Рубинштейна и др.

Говорил еще Выготский, овладеть речью непросто, потому что в связанной речи много есть противоречий. Внутренняя и внешняя речь, конечно, естественная, однако одна из них предметно-изобразительная, другая же – в пику ей – предметно-выразительная. Как понять эти фразы, не осмыслить их сразу, но у Жинкина свой тип подхода, он считает эту речь речедвигательным кодом.

Сравнивая эти два вида речи, исследователи отмечают следующие отличия:

1. «По степени явного словоупотребления устная речь является преобладающей, а письменная. Однако явно преобладает устная речь; количество зафиксированных - менее преобладающей. Но письменная смотрится как образец, а устная как всему делу венец.

2. По характеру своего порождения, вызывает у всех затруднение то, что устная речь подготовлена менее, но понятна любому она тем не менее.

3. Письменная речь – всегда подготовленная. Она более строга, сложна и по форме она, по содержанию более полная, норме она подчинена обязательно, четкая, плавная, и привлекательная, в ней предложения крупнее и стройнее, но так ли уж эта речь нужнее?

4. Устная речь – она выразительная, можно сказать, иногда заразительная, есть в ней свой темп и своя интонация, паузы, и высота и стогнация. Кроме того, эта речь человеческая, мимика, жесты в ней обеспечены.

Как известно всем без исключения, коммуникативная функция – начало общения. Небольшие высказывания детей, направленные на установление контакта с близкими ему людьми, оформляются первое время в разговорной

диалогической форме. Спустя некоторое время ребенок испытывает потребность в построении более развернутых высказываний, адресованных и посторонним слушателям, для которых содержание должно быть понятным. Это и есть начало развития связной речи. Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Поэтому связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственно предметного содержания, то есть для понимания такой речи необязательно учитывать ситуацию ее протекания – достаточно лишь контекста речи.

Огромный вклад в изучение проблемы развития связной речи школьников внесли исследования Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.И. Айдаровой, Л.А. Фомичевой, Д.А. Доморацкой, А.А. Решетарова, М.Е. Львовой, Т.Г. Рамзаевой и др.

Устная речь и письменная речь различаются не только своими механизмами или способами порождения, но и языковыми, внешними, признаками; М.Р. Львов сравнивает устную и письменную речь по нескольким параметрам.

Речь младшего школьника не образует того связного контекста, на основании которого ее можно было бы полностью понять. Смысловое содержание этой речи будет понятно лишь с учетом ситуации нахождения ребенка или протекания его речи. Такая речь определяется как ситуативная.

Дальнейшее развитие связной речи связано с овладением учениками письменной речью. Мы согласны с точкой зрения Алмировой Т.А., что «овладение письменной речью – очень важный этап в развитии речи (и мышления) детей. Ребенок к этому моменту имеет опыт общения в устной речи и поэтому, разумеется, свободнее владеет именно последней. Кроме того, младшие школьники испытывают определенные трудности в освоении техники письма. Но немаловажными являются и психологические различия этих двух форм речи» (Алмирова, 2005, 287).

Таким образом, связная речь – это многоаспектное и сложное явление,

и, следовательно, работа по её формированию требует от учителя знания лингвистических основ данной проблемы. Единицей связной речи является текст.

1.3. Типология текстов. Текст- описание

В лингвистике и психолингвистике до сих пор нет общепринятого определения понятия «текст» (в зарубежных работах чаще всего употребляется термин «дискурс»). Причина этого заключается в том, что ученые, как правило, выделяют те аспекты текста, которые, на их взгляд, являются основными, не претендуя при этом на полноту определений.

«Текст (от лат. *textus* - ткань, сплетение) - результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения в соответствии с мотивами, целями, избранной темой, замыслом и идеей и характеризующегося определенной структурой, композиционным, логическим, стилистическим единством» (Азимов, 2009, 239).

Мещеряков пишет: «В синтаксическом отношении текст представляет собой совокупность предложений, связанных по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств. Предложение, само по себе, вне целого высказывания, не является коммуникативной единицей, потому что оно, как правило, не обладает смысловой полноценностью: «предложениями не обмениваются, как не обмениваются словами... и словосочетаниями, обмениваются высказываниями, которые строятся с помощью единиц языка: слов, словосочетаний, предложений» (Мещеряков, 2014, 201).

Гальперин так определяет текст: «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» (Гальперин, 1981, 18).

Л.М. Лосева рассматривает текст как один из сложнейших объектов лингвистического исследования. При определении понятия «текст» автор исходит из признаков, присущих всем текстам. «К таким признакам она относит следующие: 1) текст - это сообщение в письменной форме; 2) текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью; 3) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка)» (Лосева, 1980,87).

В лингвистике, как было сказано выше, существует целый ряд классификаций типов текста, в основу которых положены разные признаки.

По классификации, предложенной Солганик, можно выделить следующие основные характеристики: 1) от чьего лица ведется речь в тексте; 2) от типа речи; 3) от построения речи как монолога, диалога, полилога; 4) от типов связи в тексте предложений и другие.

Предметом нашего внимания является функционально-смысловая типология как основа овладения родным языком.

Мещеряков В.Н. все тексты классифицирует следующим образом:

«1) по степени самостоятельности: первичные и вторичные (изложения, конспекты), первично-вторичные (обзор литературы, рефераты проблемного характера);

2) в зависимости от особенностей перспективного развертывания: моноперспективные и полиперспективные;

3) по способам передачи фабулы: непрерывно-фабульные и прерывно-фабульные; с учетом дифференциации разных функционально-смысловых типов речи» (Мещеряков, 2014, 278):

Описание - один из самых распространенных компонентов монологической авторской речи. В логическом плане описать предмет, явление - значит перечислить его признаки. Тексты - описания характеризуются отсутствием динамики. В лингвистике выделяют статическое описание, которое

прерывает развитие действия, и динамическое описание - обычно небольшое по объему, которое не приостанавливает действия, будучи включенным в событие.

Описательные сложные синтаксические целые предназначены для характеристики явлений природы, предметов, лиц и т.д. путем предназначения их признаков. В зависимости от предмета, который характеризуется, ССЦ подразделяется на пейзажные (описание места действия), на ССЦ портретной характеристики (описание действующего лица) и др.

Суть описания состоит в более или менее развернутом указании на признаки предметов и явлений, обычно признаки существенные. Поэтому в описании чаще используются имена прилагательные.

«Спецификой описания является и то, что в нём обычно много эпитетов, сравнений, метафор; прямая речь, как правило, отсутствует; сюжета нет, композицию определяет либо последовательность наблюдений, либо ряд наблюдаемых предметов» (Ипполитова, 1999,54).

В содержании описательных текстов главное - предметы, свойства, качества, а не действия. Поэтому основную смысловую нагрузку несут имена существительные и прилагательные. Существительные относятся к конкретной лексике (речка, деревня, дом, ворота, флигель, окно и др.). Широко используются слова с пространственным значением - обстоятельства места (на речке, против деревни и т. п.). Глагольные сказуемые в смысловом отношении либо ослаблены, стерты (усадебка стоит на речке; окно выходит на речку), либо имеют качественно-изобразительное значение (жесткий малинник подпирает флигель). Часто используется глагольная форма настоящего времени, выражающая длительное состояние предмета или "вневременное" состояние (стоит, соединяют, подпирает).

Таким образом, текст-описание - это функциональный тип речи, сущность которого сводится к выражению факта сосуществования предметов, их признаков в одно и то же время.

Выводы по первой главе.

Одним из видов деятельности следует считать речь. Говоря о связной речи, следует вкладывать в это понятие не только обогащение словаря отдельного индивида, но и обучение построению текстов в устной и письменной форме разной жанровой принадлежности.

В понимании психологов, речь выступает в двух формах – внутренней и внешней.

Понятие текста на сегодняшний день не является общепринятым. Одним из самых распространенных и часто встречаемых видов текстов является описание, в центре которого перечисление признаков явления или предмета, или лица. Основа описания – это предметы, свойства, качества, а не действия.

Глава 2. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СОСТАВЛЕНИЮ ТЕКСТОВ-ОПИСАНИЙ

2.1 Аспектный анализ программ и учебников

Остановимся на анализе конкретных программ и методического аппарата учебников по русскому языку в современной начальной школе.

В программе по русскому языку из УМК «Начальная школа XXI века» (автор – С.В. Иванов и др.) сказано, что работу по развитию речи обучающихся следует строить, учитывая, что речь является конкретной реализацией родного языка. Следовательно, чтобы научить правильной речи, сформировать умение грамотно выбирать языковые средства в определенной конкретной ситуации общения. Поэтому ряд разделов программы посвящен работе с текстами разных стилей и жанров, направлен на формирование умений строить текст, делить текст на части, озаглавливать текст, работать с деформированным текстом, переоформлять текст, моделировать.

Так, в первом классе предусматривается составление описательных рассказов по сюжетным картинкам. Во втором классе программой предусмотрено введение понятия «текст», определяются признаки текста, составление плана и заголовка к тексту, знакомство с текстами разных жанров: описание, повествование, рассуждение. В третьем классе продолжается работа над усвоением признаков текста, школьники знакомятся с сочинением как видом письменной речи. В четвертом классе учащиеся знакомятся с основными видами сочинений и изложений, средствами художественной выразительности в текстах, практически упражняются в составлении текстов разных жанров. (Программы четырехлетней начальной школы, 2015, 35).

В учебнике второго класса (урок 81) дается определение текста, которое лингвистически корректно определяет текст как единицу. Последующие упражнения направлены на проверку понимания учащимися логики опреде-

ления и формированию умений доказывать, опираясь на определение, какие высказывания можно назвать текстом и почему. Последующие уроки направлены на усвоение учащимися основной мысли текста и озаглавливания текста в зависимости от выражаемой им основной мысли. Очень интересной и вполне логичной является введение понятия «контекста», без применения термина, на странице 19 в рубрике «Тайны языка» читаем: иногда значение незнакомого слова можно понять из текста, так как становится ясно, с какими другими словами оно сочетается. В учебнике с усложнением идут упражнения на озаглавливание текстов, составления плана текста, придумывание окончания текста по заданному началу и другие. Очень полезной следует признать работу над синонимами в уроках 102-103, в которых определяется роль синонимов для создания текстов, упражнения содержат задания: Подумай, для чего в этом тексте автор использует так много синонимов? Подумай, какой недостаток есть в тексте (упражнение 3). О каких словах забыл Миша? Подбери и запиши синонимы к словам. Как изменился текст?

Далее предлагается работа над деформированным текстом. Затем школьники узнают, что такое абзац, учатся учитывать последовательность абзацев при составлении текст. Все эти задания подводят учащихся к выработке умений самим создавать тексты различных жанров. После нескольких уроков, на которых учащиеся учатся составлять текст по плану, на уроке 136 они приступают к знакомству с текстом-описанием. Первоначально даётся для работы материал для наблюдения, позволяющий выделить характерные для описательных текстов особенности. Затем учащимся предлагается краткое определение текста-описания: Текст, в котором описывается предмет или явление, называется описанием (стр. 105). Последующие упражнения предлагают учащимся аргументировать ответы и назвать признаки текста-описания. Важная деталь, на которую указывают авторы учебника и на которую надо обратить внимание учителя, это отсутствие в текстах этого типа динамики - в текстах-описаниях нет событий, когда читаешь такой текст, то кажется, что изображение замерло (стр.106). Дальнейшее изучение текстов

данного типа происходит на уроках 138-141. При этом в заданиях предусмотрено использование текстов-описаний и в художественном стиле и для объявлений. Дается на сравнении описание и повествование, построенные на одном дидактическом материале, есть задания на составление собственных текстов.

В четвертом классе задания усложняются, к текстам-описаниям дети возвращаются на уроках 33, 38, 45, 48. В заданиях требуется восстановить текст, составить план текста, доказать по формальным признакам, к какому типу относится текст. Особый интерес и трудность для анализа представляет текст на стр.86, в котором описание отличается тем, что речь идет об описании жизни зверька (белки) во времени, то есть текст относится к описанию, хотя в нем нет статики. Урок 58 также предусматривает работу над текстом-описанием с учетом использования выразительных средств в тексте и роли многозначных слов.

Итак, в начальной школе дети знакомятся с текстами разной функциональной принадлежности, учатся классифицировать тексты, выделять их отличительные признаки, строить тексты по заданной схеме, делить текст на логические части и озаглавливать их.

2.2 Обзор методической литературы (обобщение педагогического опыта)

Как свидетельствует анализ изученной нами методической и лингвометодической литературы, развитию речи уделяется достаточное внимание в публикации примерно до начала 21 века, в последних методических материалах внимание этому явлению, на наш взгляд, уделяется мало.

При этом следует обратить особое внимание на «Точность словоупотребления, т.е. умение выбрать те слова, которые отражают замысел говорящего во всей полноте. Это требование можно рассматривать и в смысле использования разнообразных лексических средств (синонимов, антонимов,

многозначных слов). Выразительность речи. Это требование связано с предыдущим, так как умение ярко и убедительно передать мысль всегда связано с выбором разнообразных выразительных средств речи. Ясность речи и ее чистота также связаны с выбором языковых средств в зависимости от контекста. Правильное звуковое оформление речи (использование интонации, дикции, внятности и плавности речи)» (Львов, 2001, 154).

«Отправная точка в развитии интеллектуальных, творческих и коммуникативных способностей - развитие речи детей. Умение выражать свои мысли в устной и письменной форме, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями общения, умение общаться, знание и практические навыки культуры поведения, в том числе и речевого, помогут школьникам находить контакт, как в среде сверстников, так и в среде взрослых. Следовательно, русский язык, как учебный предмет, должен рассматриваться как средство обучения коммуникативной деятельности» [Туралина, Курганская: 2000: 20].

Наше внимание привлекла статья Е.А. Жестковой и К.Н. Стрижевой, в которой авторы достаточно подробно описывают основные этапы обучения младших школьников сочинению-описанию. Они обращают внимание на то, что в начале сочинения пишутся на основе жизненного опыта младших школьников. А потом уже они, проводя друг с другом дни, могут даже помогать, что и как характеризовать. Убираем школьный двор, полетел у нас забор, стали убирать крыльцо – нас ударили в лицо. Прилетели птицы к нам, слышен всюду птичий гам. Где сюжет здесь, где сигнал, кто тебе ответ бы дал? Сочиненья-описанья требуют всегда старанья, потому что надо знать, что и как нам описать. Есть конкретные шаги, эй, учитель, помоги, нам составить нужный текст, чтобы получить протест. Обучение начинаю, постепенно усложняю, добавляю к существительным всем на удивление мини-сочинение. Прилагательным пора тоже ехать со двора, чтобы встать со словом рядом, сделать это все зарядом бодрости, веселья, ждем на новоселье. Отвечаем на вопросы, что готовы вы задать, что поможет в данном слове

куклу Машу описать? Вот глаза, а вот и руки, две их , и они не крюки, это ножки ровные, для ходьбы удобные. Что же в ходе данной темы закрепили мы дилеммы.

Авторы стараются к выводам обращаются и считают, что старанья нам помогут в описании, надо только постараться и с душой за дело взяться, тему верно раскрыть, описать и все забыть.

В статье О.В. Макаровой излагается, на наш взгляд, один из подходов, способствующий повышению эффективности составлять описательные тексты. Автор отмечает, что такие тексты «наполнены структурами, позволяющими воссоздать его в сознании: отобранной лексикой, синтаксическими конструкциями, тропами. Текст-описание - это системный языковой объект, внутри него существуют различные типы связей. Эти аргументы стали основополагающими в процессе уточнения и доработки методики обучения младших школьников умениям составить текст описания места». (Макарова, 2011, 56).

Много внимания учителя-практики и методисты уделяют работе над описанием картин, то есть написанию сочинений по картине. Как считает, например, В.П. Лозовская, на уроках описания обращаем мы внимание на типичные ошибки, что всегда в работах есть, но одно лишь огорчает: все ошибки мы встречаем, только нам их, к сожалению, не исправить, не извести. Как исправишь, если сразу не напишешь по заказу про игрушку и про мячик и про домик на горе, написать хочу про море, где я точно буду вскоре, про дельфинов и про друга, что гуляет во дворе.

Так, Л.Д. Санина в своей статье «Работа над связностью текста» предлагает серию упражнений, направленных на обучение школьников умению «составлять текст». Группы заданий разные, даже весьма разнообразные порядок слов и предложений определить, чтобы точным при описании быть. Вторая группа предложенных упражнений направлена на формирование умений соединять два сменных предложения, не забывая про их дополнение. Третья серия заданий не просто дана для запоминания мы собираем

текст с таким умением, чтобы в последующем предложении воспроизводилось содержание какой-то части предложения предыдущего, в этом должно проявиться умение пишущего и ведущего.

2.3. Развитие связной речи у учащихся экспериментального класса (на примере текстов-описаний)

Экспериментальная работа в начальной школе проводилась на базе 4 класса (в эксперименте приняли участие 18 учеников) и включала три этапа: констатирующий, формирующий (или обучающий) и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента:

- 1) Определить уровень понимания обучающимися дефиниции «текст», умения отличать текст от набора предложений.
- 2) Установить трудности, которые испытывают ученик при составлении текстов-описаний.
- 3) Проанализировать детские сочинения с целью выявления типологии ошибок.

Задание 1. Прочитайте две записи и определите, какая из них является текстом. Ответ обоснуйте

А) Осел – это животное. Кто-то узнал моего папу. Писатель написал этот рассказ.

Б). *Осел – это домашнее животное. Он относится к семейству парнокопытных. У него 4 ноги. Осла еще называют вьючным животным.*

Задание 2. Анкета

1. Нравится ли тебе писать сочинения (по картине, по наблюдениям, по рассказам)?
2. Какие темы сочинений нравятся тебе больше всего?
3. Как надо назвать сочинение, в котором описывается (характеризуется) какая-либо вещь?

4. Как бы назвал сочинение, в котором представлен рассказ о каком-то событии или событиях?

Письменное задание. Переделай эти предложения, чтобы получился текст.

Сом кто-то положил в ведерко и его принесли домой. Ребята взяли удилице и ведро, чтобы положить в него рыбу. В этот день был хороший клёв. Ребята выловили большого сома. Женя и Андрей \пошли на утренней зорьке рыбачить. Было тёплое летнее утро.

Выполнение заданий позволяет говорить о том, что есть проблемы в понимании даже первого задания: не увидели ребята, где здесь текст, а где не текст. Их понимание заслуживает внимания, однако даже объяснение выводит прямо из терпения: здесь речь идет лишь об одном, а здесь о разном говорится, сей мысли можно подивиться, но мы ведем речь не о том. Кто-то пишет об осе, кто-то и о колесе, а типичные ошибки допускают дети все.

И вопрос второй не прост, это даже не вопрос, но однако отвечают, и ошибки допускают.

А вот третий вопрос показался ученикам простым, хотя возникли затруднения, и вывели нас из терпенья. 5 учеников назвали правильно такие типы текстов, как описание, повествование и рассуждение. 2 ученика назвали рассказ, 3 ученика – стихотворение, рассказ, то есть перепутал типы текстов и литературоведческие жанры. А ученик затруднился ответить на вопросы анкеты. Это заслуживает серьезного внимания, в чем здесь причина, в этом необходимо разобраться, прежде чем за новое дело браться.

Мы выделили уровни развития связной речи учащихся экспериментального класса.

Уровень высокий – обучающиеся дают определение тексту, называют типы текстов по функциональной принадлежности, могут создать тексты разных типов, называют дифференциальные отличия описания от других типов текстов; умеют описать предмет, знают особенности текстов, речь учащихся правильна, точна, богата и выразительна.

Уровень средний (он не последний) – обучающиеся знают определение текста, называют типы текстов, но допускают ошибки в делении текстов по функциональной принадлежности; умеют создавать текст, но допускают нарушения логики, не точно выражают мысль; создают тексты на заданную тему, но в речи недостаточно выразительности, точности, логичности.

Уровень низкий (к последнему близкий) - обучающийся не знает определения текста, или дает это определение с существенными ошибками, не различают тексты-описания, повествования, рассуждения, испытывают затруднения при создании текстов разных типов, речь невыразительна, алогична.

Согласно этим критериям, мы выделили уровни развития связной речи учащихся по итогам диагностики и представили их в таблице и диаграмме в приложении.

Результаты анализа работ были занесены в таблицу в Приложении.

Таблица 2.3.1.

Уровень развития связной речи учащихся
на этапе констатирующего эксперимента

Номер ученика	Уровень развития связной речи
№ 1	высокий
№ 2	низкий
№ 3	средний
№ 4	низкий
№ 5	низкий
№ 6	низкий
№ 7	низкий
№ 8	средний
№ 9	средний
№ 10	средний
№ 11	низкий
№ 12	средний
№ 13	низкий
№ 14	высокий
№ 15	средний
№ 16	высокий
№ 17	средний

Данные свидетельствуют о том, что только 2 учащихся показали высокий уровень развития связной речи, 5 человек находятся на среднем уровне, а 6 учеников – на низком. Нами также учтены и качественные показатели, а именно то, что учащиеся употребляют мало прилагательных при создании текстов-описаний, а это является причиной неудачных сочинений. Дети недостаточно владеют теоретическими понятиями, связанными с лингвистикой текста. При этом учащиеся любят творческие задания, с удовольствием придумывают загадки, пишут сочинения об игрушках, но, к сожалению, не знают правил построения текстов-описаний, не выделяют дифференциальных признаков текстов этого типа, мало используют прилагательных для описания предметов или явлений. С учетом этого нами была разработана цели формирующего эксперимента.

При оценке письменных работ мы учитывали:

Как учащиеся умеют составлять текст описательного характера.

Как понимают тему и умеют её раскрывать.

Как отбирают материал в зависимости от заданной темы.

Если есть критерии, быть должна материя. Вот умение речевое назовем его такое, как развитие речевого умения- оно сформировано полностью, все довольны уровнем формирования, развитие среднее не все согласны, что оно не последнее, хотя и не совсем все сформировано, но средний бал вполне набирается, а вот если уж совсем никуда, это уже большая беда. С нею справиться очень трудно, но возможно.

Как видно, учащиеся не владеют в полной мере умением составлять текст-описание. В детской речи очень мало имен прилагательных, без чего невозможно полноценное описание игрушек. Дети акцентируют свое внимание на любви к игрушкам, а не на описании.

Формирующий эксперимент.

Цели: 1) провести работу по обучению составлению текстов-описаний; 2) научить выделять основные признаки текстов-описаний; 3) организовать

уроки и подобрать упражнения, направленные формирование умения составлять тексты-описания.

Опираясь на гипотезу исследования, мы придерживались следующих правил при организации экспериментальной работы:

а) система в работе (накопление материала, адаптация теоретических сведений для учащихся начальной школы, обучение разграничению описания от других типов текста, работа над структурой сочинений);

в) повторение и первичное закрепление сведений о тексте;

г) использование разного дидактического материала.

Все это заставило нас искать новые подходы к обучению младших школьников родному языку. Для этого было составлено тематическое планирование, фрагмент которого представлен в таблице в Приложении.

Опишем фрагмент урока по теме «Текст».

Цель: формирование умения строить текст-описание

1. Повторение особенностей описательного текста.

- Сейчас я прочту сочинение. Вы внимательно послушайте и скажите, что это за текст и почему вы так решили.

Учитель зачитывает сочинение: «На день рождения мне подарили маленького попугая. Я его назвала Кешей. Сначала он был маленький, но, со временем, вырос и стал большим. Кеша - разноцветный. На шее у него синие пятнышки, животик у него жёлтый, крылья - зелёные, хвост голубовато-зелёный, а лапки - красные. Кеша любит сидеть на столе и на моём пальце. Ещё он очень красиво поёт. Мы с Кешей очень любим друг друга!»

- О чём вы узнали из этого текста?

- Можно ли представить домашнее животное, которое описывается в тексте?

- На какой вопрос отвечает этот текст? (Какое домашнее животное).

- Какие признаки, названные в тексте, помогают представить домашнего питомца?

- Какова роль прилагательных в тексте?

- А теперь послушайте 2 текста и определите, какой из них является описанием животного, а какой - нет.

«У меня есть котёнок. Его зовут Стёпка. Прошлым летом мы ездили на дачу. Там Стёпка очень много гулял. Однажды он долго не возвращался со своей прогулки. Мы уже начали его искать, но вдруг он появился в траве. В зубах он нёс настоящую мышку. Мы очень удивились, что такому маленькому котёнку удалось поймать мышку. А теперь Стёпка подрос, и этим летом поймаёт много мышей!»

«У меня есть рыбка. Она появилась у меня давно. Когда мне было 4 года, её купили на рынке. Рыбка очень красивая: небольшая, с маленьким хвостом, оранжевого цвета. Она живёт в аквариуме в ракушке. Плавает рыбка быстро. Я очень её люблю и забочусь о ней».

- Какой текст является описанием? (Второй)

- А первый? (Это повествование).

2. Постановка учебной задачи.

- Сегодня вы будете учиться описывать домашнее животное. В этом вам помогут ваши рисунки. Достаньте их.

Учитель: Ребята, посмотрите на доску. Перед вами в левом столбике набор предложений, а в правом столбике текст:

- Чем же отличается текст от набора предложения? Текст – это два или несколько предложений, связанных по смыслу. Текст имеет свою тему. Тема – это то, о чем говорится в тексте.

Давайте вспомним, какие типы текста нам известны?

Описание, повествование, рассуждение.

В чем особенность текста-описания?

Текст-описание содержит перечисление основных признаков, характерных свойств предметов или лиц со всех сторон. Давайте опишем котенка.

Мы вели с учащимися работу по редактированию текста. Приведём пример такого фрагмента урока по теме «Текст».

На доске записан текст.

Весна наступила в этом году ранняя. Побежали по улицам ручейки, в лужах воды отразилось небо, с крыши посыпались капли.

Задания, направленные на развитие речи учащихся при составлении текстов-описаний, мы использовали при изучении любой грамматико-орфографической темы.

Составление текста по опорным словам.

Определите тип текста. Найдите и назовите Отличительные признаки текста-повествования и текста рассуждения от текста-описания.

Светает. Я беру весла и иду к реке. Я отплываю в тумане. Восток розовеет. Встает красное солнце. Вокруг безмолвие воды, зарослей, да вековых ив.

Опишем фрагмент урока по теме «Повторение изученного в 3 классе»:

Слово учителя: Ребята, посмотрите на доску. Перед вами в левом столбике набор предложений, а в правом столбике текст:

У меня есть котенок

Ребята пришли с прогулки.

День сегодня ясный.

У меня есть котенок. Его кличка Барсик. Он пушистый и ласковый. Животное очень любит молоко. Я люблю своего котенка.

- Чем же отличается текст от набора предложения? Текст – это два или несколько предложений, связанных по смыслу. Текст имеет свою тему. Тема – это то, о чем говорится в тексте.

Тексты бывают разных видов: описание, повествование, рассуждение. Текст – описание содержит перечисление основных признаков, характерных свойств предметов или лиц со всех сторон. Давайте опишем котенка.

Барсик рыжего цвета с черными пятнами. У него короткие ушки, пушистый хвост. Глаза большие, зеленые. Носик похож на кнопочку. А усы длинные. Барсик очень красивый.

Описание – это текст, в котором названы признаки предмета. Описание отвечает на вопрос какой? Для текста описания нужны имена прилагатель-

ные, так как текст отвечает на вопрос какой? Описанию помогают сравнения с чем-либо, для чего используются слова как будто, как. В описании нет движения. Описание дается для того, чтобы читатель (слушатель) видел предмет описания, представлял его. Характер описания – взволнованный, изображение – красочное.

Описание – это текст, который указывает размер, форму, цвет, запах, возраст, характер, внешний вид. В описании должны быть представлены основные для данного случая признаки.

Одной из главных задач, стоящих перед нами в процессе экспериментальной работы, было воспитание личности, свободно владеющей связной речью. Поэтому на каждом уроке мы учили детей наблюдать, анализировать, оценивать, рассуждать.

Мы старались вести дифференцированную работу с учащимися. Поэтому предлагались задания разного уровня сложности. Детям с низким уровнем знаний об именах прилагательных и творческих способностей дополнительно предлагали карточки.

На уроках мы использовали различные приемы: наблюдение над языком, анализ, обобщение, синтез. учащимся предлагались такие упражнения, как устное словесное рассказывание, конструирование предложений и текстов, творческие задания, игровые (Кто больше, кто быстрее). Работа велась систематически и целенаправленно на различных этапах урока, чередовались устные и письменные задания.

На заключительном – контрольном этапе эксперимента - нами был проведен контрольный срез.

Цель **контрольного этапа** проверить эффективность проведенной работы.

Детям было предложено задание, аналогичное тому, которое они выполняли на констатирующем этапе эксперимента, но на качественно новой основе.

Мы пользовались теми же критериями, что и на констатирующем эта-

пе, анализ выполнения заданий представлен в таблице и на диаграмме в Приложении.

Третье задание: написать сочинение-описание по теме «Мой любимый щенок» (котенок, попугай, черепаха).

Таблица 2.3.4.

Уровень развития связной речи учащихся на контрольном этапе

Номер ученика	Уровень развития связной речи
№ 1	высокий
№ 2	средний
№ 3	средний
№ 4	низкий
№ 5	средний
№ 6	низкий
№ 7	низкий
№ 8	средний
№ 9	высокий
№ 10	средний
№ 11	низкий
№ 12	средний
№ 13	низкий
№ 14	высокий
№ 15	средний
№ 16	высокий
№ 17	средний
№ 18	средний

К концу экспериментального обучения сформированность знаний о текстах-описаниях и умение их составлять и отличать от других видов текста у детей экспериментального класса изменилась. Картина стала следующей. Все учащиеся справились с основной задачей – научились писать сочинения-описания. Дети демонстрируют творческий подход, оригинальность.

Примеры детских сочинений.

1. Поля Т.

«Моя любимая игрушка - мама-зайчиха. Мне подарили зайчиху на Новый год. Она была в сарафане. Сарафан был красный, жёлтый, багровый. Был и фартук. Он был похож на радугу. Сарафан, фартук, всё хорошо. Но нет чего-то. Я забыла про бант. Он красивый. Я полюбила её».

Из сочинения видно, что Полина не вполне грамотно строит описание игрушки. Её мысли перескакивают с одной детали на другую, и связного текста не получается. Материал был отобран правильно, но ученица сконцентрировала своё внимание только на описании одежды зайчихи. В тексте были использованы 4 прилагательных. Девочка попыталась раскрыть основную мысль в последнем предложении, но оно практически не связано с предыдущими: «Я полюбила её», - не понятно, кого девочка полюбила.

2. Д. Смелов.

«Моя любимая игрушка - человек-паук. Мне купили человека-паука. Он красиво раскрашен, на груди - паук. Одет в красные сапоги. Выпускает паутину длиной в 4 метра. Мы с братом играем в наших пауков. В руках он держит автомат, сзади у него портфель, в портфеле у него фонарик, лодка, подводное снаряжение, подводная лодка. Мне нравится моя игрушка».

Денис очень непоследовательно строит описание основной части и неумело пользуется разделением текста на абзацы. Тема и основная мысль раскрыты, материал отобран верно, а прилагательные мальчик практически не использует.

Рассматриваемые речевые умения в данном классе сформированы на высоком уровне у 1/2 учащихся класса; на среднем уровне - у 1/3, а на низком - примерно у 1/5 класса.

Мы предположили, что повысить уровень развития речевых умений будет возможно при обучении детей написанию сочинений разных видов. Если сравнить сочинения детей, написанные в период констатирующего эксперимента и нынешние, можно сделать вывод, что сочинения, написанные в конце экспериментального обучения, отличаются, четкостью, логичностью, разнообразием словаря. В речи детей активно используются разнообразные имена прилагательные. Частотность их использования велика. Сочинения отличаются содержательностью, четкостью. Причем это касается всех без исключения детей.

По итогам наблюдения и контрольного среза, после формирующего этапа эксперимента ребята стали более эмоциональны, у них на более высоком уровне сформированы текстовые умения. В сочинениях изменилось и качество слов, обозначающих признак предмета: ученики обращают внимание не только на цвет или размер, но и характер описываемого героя. Почти все дети повысили уровень владения связной речью: классе 5 человека имеют высокий уровень, 9 – средний, 4 – низкий. К сожалению, низкий уровень развития связной речи еще остался. Безусловно, определенных успехов мы добились, но проблем остается много. Учащиеся неплохо научились писать сочинения-описания, но не все умеют отличать этот тип текстов. Остается низким уровень грамотности.

Выводы по второй главе.

1. Всеми программами по русскому языку для начальной школы предусмотрено развитие связной речи, однако системность, приоритетность подхода к развитию речи различается.

2. Материал, представленный в учебниках «Русский язык», нацеленный на развитие связной речи учащихся, несколько однообразен. В основном упражнения и задания типичны: перескажи текст, составь план текста, определи тип текста и т.д.

3. Учитывая программные требования и опыт работы учителей, мы организовали экспериментальную работу по теме исследования. Констатирующий этап выявил то, что уровень развития связной речи учащихся 4 класса, невысокий: дети допускают грубые ошибки в создании текстов-описаний, не знают их специфики. На формирующем этапе были предложены разнообразные упражнения и заданий, нацеленные на ликвидацию недочетов в знаниях и умениях детей.

4. Благодаря систематической и целенаправленной работе по развитию речи учащихся, путем сочетания разнообразных форм и методов проведения занятий, мы добились повышения уровня развития речи учащихся экспериментального класса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ современных достижений в области создания системы обучения связной речи показывает, что усилия ученых направлены на разработку теоретических (лингвистических и психологических) основ системы, на определение содержания обучения (знаний и речевых умений) на разных его этапах, на совершенствование методики обучения.

Развитие связной речи учащихся - важнейшая задача начальной школы. Учащиеся испытывают трудности в выражении своих мыслей, в создании высказываний. В последние годы по всем программам предусмотрено изучение текстов, его типов. Из года в год с учетом преемственности учащимся даются все новые и новые знания, связанные с лингвистикой текста. Предусмотрена и практическая работа по обучению детей созданию текстов разных типов.

Анализ научной и методической литературы показал, что методистами и учителями обращается внимание на проблему изучения текстов, предлагаются различные методы и приемы. Практически выполняется требование текстоцентричности уроков русского языка. Серьезное внимание уделяется и рассмотрению имени прилагательному как части речи. Однако работе над обогащением речи детей именами прилагательными в процессе создания текстов-описаний не уделяется должное внимание.

Нами организована и проведена экспериментально-методическая работа по проблеме исследования и разработана система уроков с заданиями и упражнениями по обучению особенностей текстов-описаний в начальной школе. Прежде всего мы изучили научную литературу по проблеме исследования и пришли к выводу, что понятия речь, речевая деятельность – многоаспектные, сложные, рассматривались учеными – психологами, лингвистами, педагогами. Мы определили теоретическую базу нашего исследования.

Имеются пособия, статьи, посвященные проблемам развития связной речи учащихся, но таких материалов недостаточно. Учителями недооценива-

ется изучение текстообразующих функций частей речи при создании учащимися текстов. Так, учащиеся экспериментального класса недооценивали роль имен прилагательных в создании текстов-описаний.

Мы проводили как специальные уроки по обучению детей созданию текстов-описаний, так и работали над текстом при изучении других тем курса, используя задания, направленные на развитие связной речи учащихся.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась.

Овладение речью как средством общения предполагает формирование умения воспроизводить текст, воспринимать его и создавать собственное высказывание. Общим для формирования всех речевых умений является необходимость отработки их содержательной и операционной сторон, при этом необходимым условием эффективности овладения умением становится осознание учащимися связи между его содержательной и процессуальной сторонами. В этом случае овладение умением осуществляется на более высоком уровне осознанности, так как выполнение той или иной операции будет мотивированным.

Экспериментальная работа, проведенная нами, позволила выявить некоторые проблемы. При разработке системы обучения связной речи учащихся необходимо учесть связи между умениями воспринимать текст и передавать содержание готового текста и создавать собственный. Низкий уровень развития связной речи некоторых учащихся свидетельствует о недостаточном учете этого соответствия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов // - СПб.: Златоуст, 2009. – 256 с.
2. Алмирова Т.А. Функциональная взаимосвязь письменного и звукового языка/Т.А. Алмирова - М.: Наука, 2005. - 287 с.
3. Балашова Т. Ю. Подготовка третьеклассников к сочинению-описанию животного/ Т.Ю. Балашова // Начальная школа. – 2008.-№ 10 . – С.70.
4. Буслаев Ф. О преподавании отечественного языка /Ф.О. Буслаев - Л.: Учпедгиз, 1941. - 117с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский - 5-е изд. М.: Лабиринт, 2000.- 352 с.
6. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: энцикл. слов.-справ. /под ред. А. П. Сковородникова. - М.: Флинта: Наука, 2005. – 479 с.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/ И.Р. Гальперин – М.: Наука, 2001.- 139 с.
8. Жесткова Е. А., Формирование речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания / Е.А. Жескова, К.Н. Стрижева //Молодой ученый. - 2014. - №21.1. - С. 173-176.
9. Жинкин Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе/ Н.И. Жинкин - М.: Знание, 1969. -204с.
10. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность/Ю. Н. Караулов. - М.: Едиториал УРСС, 2003. - 262 с.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и русская языковая личность /Ю.Н. Караулов – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 251с.
12. Концепция и программы для начальных классов в 2-х частях «Школа России». - М.: Просвещение, 2010.
13. Коростелева Е.Ю. Технология формирование у дошкольников и младших школьников умений и навыков, необходимых для развития речи

/Е.Ю. Коростелева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - №1. - 2011. - С.92-97.

14. Купров В. Д. Образно-эмоциональное описание предмета / В.Д. Купров // Начальная школа. - № 2. – 2009. – С. 20–23.

15. Ладыженская Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка/ Т. А. Ладыженская - М.: Просвещение, 2001.- 187с.

16. Лебединцев В.Б. Разработка программы формирования универсальных учебных действий у обучающихся /В.Б. Лебединцев //Управление начальной школой. – 2012. – №4. – С.201-207.

17. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность/ А.А. Леонтьев - М.: Просвещение, 2009. - 214 с.

18. Лозовская В.П. Работа над сочинением по картине в начальной школе / В.П. Лозовская //Начальная школа плюс До и После. – 2009. - № 9. С.76 – 78.

19. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителей начальных классов/ М. Р. Львов - М., 2005.- 208с.

20. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. Учебное пособие /М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская -М.: Академия, 2014. -464 с.

21. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития/М.Р. Львов - М.: Просвещение, 2005.

22. Львова М. Е. Взаимосвязь обучения изложения и сочинения/М.Е. Львова // Начальная школа. - 2004.- № 3. – С. 32-36.

23. Макарова О.В. Методика обучения младших школьников составлению текста описания места /О.В. Макарова // Письма в Эмиссия Оффлайн. - № 9.- 2011. – С. 58-63.

24. Матевосян И.С. Система упражнений для работы над описанием //И.С. Матевосян //Начальная школа Плюс До и После. – 2008. - № 3.- С. 45-54.

25. Мещеряков, В.Н. Учимся начинать и заканчивать *текст* [Электронный ресурс]: учебное пособие. / В.Н. Мещеряков - Электрон. дан. - М.: ФЛИНТА, 2014. -278 с.
26. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. институтов /Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение. 2005. - 272 с.
27. Нуруллина Н. Н. Как я учу писать детей сочинения/ Н.Н. Нуруллина //Начальная школа. - 2008. -№ 3. – С. 80.
28. Побединская Л. М. Упражнения при подготовке к сочинению/Л.М. Побединская // Начальная школа. - 2007.-№ 6. – С. 23-24.
29. Подлеснова Н.Н. Подготовка учителей по развитию речи младших школьников /Н.Н. Подлеснова // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. - №2. - 2010. - С. 99-102.
30. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособие для учителя /Н.И. Политова - М.: Просвещение, 1984.- 191с.
31. Попова Л. Ф. Сочинение-описание по картине И. И. Левитана «Золотая осень» / Л.Ф. Попова // Начальная школа. - 2008.- № 9. - С. 50-53.
32. Потурьева Л. В. Обучение сочинению в начальных классах/Л.В. Потурьева // Начальная школа. - 2008. -№ 2. -С. 30-35.
33. Программа четырехлетней нач. школы («Начальная школа XXI века») / Под ред. проф. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана Граф, 2014. – 78с.
34. Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: Политиздат, 2000. - 494 с.
35. Развитие мышления и умственное развитие дошкольника /Под ред. Н.Н. Поддъякова, А.Ф. Говорковой. - М.: Педагогика, 2005. - 200 с.
36. Решетаров А.А. Обучение первоклассников умению строить текст: Автореф. дис. канд.пед.наук./ А.А. Решетаров - М.: 2004. - 15 с.
37. Рождественский Н.С. К проблеме развития. В книге: Речевое развитие младших школьников / Н.С.Рождественский. - М.: Просвещение, 1970, С. 1-9.

38. Романовская З. И. Развитие речи и мышления в системе обучения академика Л. В. Занкова /З. И. Романовская //Начальная школа. – 2004.- № 8. – С. 50-55.
39. Русский язык: учебник для учащихся 2 класса общеобразовательных учреждений в 2 Ч. Ч.2. / С.В. Иванов и др. – М.: Вентана-Граф, 2015.- 176 с.
40. Русский язык: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений В 2 Ч. Ч.3 / С.В. Иванов и др. - М.: Вентана-Граф, 2015.- 192с.
41. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов и др. - В 2 ч. – Ч.1. – М.: Вентана-Граф, 2016.- 192 с.
42. Санина Л.Д. Роль вопросов в понимании текста младшими школьниками / С.А. Тарасова, Л.Д. Санина // Вопросы психологии. - 2004. - № 4. - С. 40-47.
43. Сеницын В.А. Современные подходы к развитию речи младших школьников/ В. А. Сеницын //Начальная школа. – 2003. - №2. – С.10.
44. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика (Сложное синтаксическое целое): Учебное пособие для студентов вузов по спец. «Русский язык и литература» /Г.Я. Солганик – М.: Высш. школа, 2001. – 182 с.
45. Солганик Г.Я. Стилистика современного русского языка. /Г.Я. Солганик, Т.С. Дроняева – М.: Высшая школа, 2002.- 214с.
46. Соловейчик М.С. Пишут ли сочинения в жизни и как писать их в школе? /М.С. Соловейчик //Начальная школа, 1996. №12. - С. 34 – 39.
47. Соломатина Л.С. Материал курса «Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение)»: лекции 1-4 /Л.С. Соломатина – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
48. Соломатина Л.С. Методические подходы к работе с текстом на занятиях родным языком (опыт XIX века) /Л.С. Соломатина //Начальная

школа. - 2010. - № 1.- С. 11-17.

49. Сочинение как основной вид творческой работы на уроках русского языка и развития речи //Образование в современной школе.- 2001.- №8.

50. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте /И.И. Срезневский //Русское слово. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1986.

51. Теория и методика развития речи детей: пособие для самостоятельной работы /В.И.Яшина, М.М.Алексеева, В.Н.Макарова, Е.А. Ставцева.- М.: Академия, 2005.-192 с.

52. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / МО и Н РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с. (Стандарты второго поколения).

53. Черноусова Н. С. Сочинения в начальных классах/ Н.С. Черноусова – М.: Просвещение, 2006.-176 с.

54. Щеголева Г. С. Уроки развития связной речи в начальной школе: Методическое пособие для преподавателей начальных классов/ Г. С. Щеголева - СПб.- Современник, 2011.-158 с.