

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

**РЕАЛИЗАЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО
ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ В
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ГЛАГОЛ»)**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

обучающегося по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа Теория и методика начального языкового
образования

заочной формы обучения, группы 02021658
Долгалевой Оксаны Сергеевны

Научный руководитель
кандидат филологических наук,
доцент Еременко О.И.

Рецензент
директор МОУ «Вейделевская СОШ»
Вейделевского района
Белгородской области,
Масютенко С.А.

БЕЛГОРОД - 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лингвотеоретические основы реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения морфологии (на материале темы «Глагол»)	10
1.1. Сущность функционально-семантического подхода в лингвистике и методике русского языка.....	10
1.2. Исходные предпосылки, определяющие особенности изучения глагола в функционально-семантическом аспекте...	16
1.3. Textoобразующие функции русского глагола.....	19
Глава 2. Методические основы реализации функционально-семантического подхода на уроках русского языка в современной начальной школе	25
2.1. Проблема функционально-семантического подхода к изучению русского языка в начальной школе (обзор методической литературы).....	25
2.2. Аспектный анализ программ и учебников русского языка для начальной школы.....	34
2.3. Содержание экспериментально-методической работы по реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения глагола.....	41
Заключение.....	57
Библиографический список.....	61
Приложение.....	68

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы все активнее развивается коммуникативное направление в преподавании русского языка. Проблема коммуникативной подготовки младших школьников нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, в школьных программах по русскому языку. Установка на развитие младшего школьника как личности, полноценно (с учетом своего возраста) владеющей устной и письменной речью, социально активной и ориентированной на самовоспитание, требует внесения определенных изменения как в содержание начального языкового образования, так в методы обучения, используемые в начальной школе.

С позиций современной методики под начальным языковым образованием понимается процесс и результат учебно-познавательной деятельности школьников, направленной на усвоение основ теории языка в целях коммуникации, на речевое, умственное и эстетическое развитие, на овладение культурой народа - носителя данного языка. Такое понимание языкового образования позволяет совершенствовать, в частности, методику изучения грамматического материала в начальной школе. В современный период развития общеобразовательной школы языковое образование младшего школьника и его речевое развитие всё более основательно и обоснованно сливаются в единый учебно-познавательный процесс. Одним из аспектов указанной взаимосвязи является внимательное отношение в школьном обучении к функциям (роли) языка как средству общения, познания окружающего мира, а также саморазвития ученика как личности со своими интересами, потребностями и способностями их осуществить. В связи с этим «все большее значение приобретает создание для школьника учебных пособий, учитывающих функции родного языка в обществе. Социальная направленность школьных учебников «Русский язык», в частности, и состоит в том, чтобы сделать для учащихся реальной возможность не только осознать роль основных единиц языка и речи

(слова, предложения, текста), каждой части речи, определенных членов предложения, морфем и т.д. в речевом общении, но и сформировать у детей умение пользоваться средствами языка и речи для стилистически и лексически точного, грамматически правильного выражения своих мыслей и чувств, а также верного и осознанного понимания речи других в устной и письменной форме» (Т.Г. Рамзаева). Достичь решения данных задач нельзя без учета в процессе изучения русского языка функционально-семантического подхода.

В последние годы все активнее развивается функциональное направление в изучении языка, получившее отражение в работах известных ученых XIX-XX вв. В отечественном языкознании данное направление восходит к трудам А.М. Пешковского, Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и др. В связи с этим, сформулированный профессором М.Т. Барановым, функциональный принцип изучения русского языка, который заключается в показе функций (т.е. роли) языковых явлений в языке и речи, отражает объективный путь развития теории и практики методики преподавания русского языка по соединению линий изучения языка и речи.

В последние годы в методике преподавания русского языка с опорой на исследования функциональной грамматики разрабатываются разные аспекты изучения языка: А.Ю. Купалова разработала функциональный подход к изучению синтаксиса, С.И. Львова – морфемики и словообразования. Функциональный подход к изучению местоимений разработан М.В. Папиной, наречий - И.А. Шкляр. Функционально-семантический аспект изучения качественных прилагательных в начальной школе рассматривается С.Ю. Булановой. Значительный вклад в разработку проблемы функционально-семантического аспекта обучения русскому языку в начальной школе внесла Т.Г. Рамзаева. Проблема реализации функционального подхода на уроках русского языка в начальной школе затрагивается в работах Л.В. Газзаевой, О.В. Алексеевой и др.

Анализ лингвистической и методической литературы показывает, что проблема изучения морфологии в функционально-семантическом аспекте при разработанности в лингвистике не нашла достаточного освещения в исследованиях методистов начального обучения. Морфология в начальном звене школы традиционно изучается с точки зрения грамматического значения частей речи - в процессе выполнения морфологических или орфографических заданий. Работа над частями речи носит чисто грамматический характер без учёта речевого развития детей, предполагает изучение только структурно-семантических свойств, что не давало целостного представления об изучаемой единице как о единице с коммуникативным устройством и назначением. Поэтому современные школьники не всегда осознают, каково место этого раздела в системе языка, как использовать знания по морфологии при создании собственных высказываний в устной и письменной форме. В связи с этим возникает насущная потребность совершенствования системы работы по данному разделу, которая видится именно в реализации функционально-семантического подхода в изучении морфологических категорий.

Введение в программу начальной школы понятия «текст», реализация коммуникативно-речевой направленности в учебниках русского языка создали предпосылки для осуществления функционально-семантического подхода к изучению конкретных языковых единиц в младших классах.

Поскольку задача реализации функционально-семантического подхода в обучении русскому языку сложна и многообразна, то мы в своем исследовании остановились на одном аспекте данной проблемы, а именно: реализации функционально-семантического подхода при изучении глагола, поскольку глагол является важнейшей частью речи в русском языке. В организации предложения и текста глаголы играют первостепенную роль, следовательно, именно эта часть речи должна изучаться на функционально-семантической основе. Обращение именно к проблеме изучения глагола на функционально-семантической основе обусловлено и тем, что вопросы взаимосвязи изучения глагола как части речи с одновременным усвоением

его коммуникативной роли в тексте имеют прямое отношение к развитию речи учащихся.

Таким образом, анализ лингвометодической литературы позволил выявить следующее **противоречие**. Коммуникативная направленность современных программ по русскому языку требует реализации функционально-семантического подхода в процессе обучения русскому языку, особенно при изучении глагола, который является важным структурным элементом. В то же время специальных пособий, дидактического материала, позволяющего на практике реализовать функционально-семантический подход в процессе изучения глагола в начальной школе до настоящего времени нет.

Проблема исследования: каковы возможности уроков русского языка в реализации функционально-семантического подхода при изучении глагола в начальной школе. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**.

Объект исследования - процесс реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения глагола в начальной школе.

Предмет исследования – методические условия реализации функционально-семантического подхода при изучении глагола в начальной школе.

В начале исследования нами была выдвинута **гипотеза:** функционально-семантический подход при изучении глагола будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- на уроках будут вводиться элементарные теоретические сведения о текстообразующей роли глагольных слов и о правильном употреблении форм глаголов-сказуемых в текстах разных функциональных типов;
- в качестве дидактической единицы будут использоваться мини-тексты, позволяющие знакомить младших школьников с текстообразующей ролью глагольных форм в тексте;
- взаимосвязано изучать категории вида и времени глагола и вводить элементарные теоретических сведений о категории вида глагола.

Для проверки гипотезы и достижения цели исследования необходимо было решить ряд **задач**:

- раскрыть сущность функционально-семантического подхода в лингвистике и методике русского языка;
- охарактеризовать исходные предпосылки, определяющие особенности изучения глагола в функционально-семантическом аспекте;
- проанализировать текстообразующие функции русского глагола;
- провести обзор методической литературы по проблеме функционально-семантического подхода к изучению русского языка в начальной школе;
- проанализировать возможности реализации функционально-семантического подхода в программах и учебниках по русскому языку для начальной школы;
- разработать систему упражнений, направленных на формирование у младших школьников представления о функционально-семантических свойствах глагольных слов.

Теоретической основой решения задач, поставленных перед началом исследования, стал анализ научной литературы по теме исследования. Были проанализированы труды лингвистов, разрабатывающих теорию функциональной грамматики (В.В. Виноградов, А.В. Буланин, И.В. Бондарко, А.М. Ломов и др.), методистов (Т.Г. Рамзаевой, С.Ю. Булановой, М.В. Папиной и др.), занимающихся проблемами реализации функционально-семантического подхода в изучении русского языка.

При проведении исследования были использованы следующие **методы**: теоретический анализ лингвистической и методической литературы по теме исследования; констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты; наблюдение за учебным процессом; количественный и качественный анализ письменных работ учащихся.

Практическая значимость исследования определяется тем, что: предложена система упражнений и различные виды заданий для наблюдения над функцией в речи глагольных слов, отобран дидактический материал в

виде мини-текстов разных стилей и типов для реализации функционально-семантического подхода при изучении глагола.

Достоверность полученных результатов обеспечена совокупностью исходных методологических положений и методов исследования, соответствующих его задачам и логике; сравнительным изучением результатов научных педагогических, лингвистических и методических исследований; результатами опытно-экспериментальной работы, сопоставлением результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Апробация результатов исследования осуществлялась через публикацию работ по теме исследования, участием в межвузовских научных конференциях: 1. Ребёнок в языковом и образовательном пространстве. Российская студенческая научная конференции. Елец, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, (26 – 27 апреля 2018 г.); 2. VIII Международная научно-практическая интернет-конференция молодых исследователей «Альтернат - 2018». Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, (24 - 26 апреля 2018 г.).

Кроме того, апробация проходила в процессе экспериментальной работы с учащимся начальных классов, при выступлении с докладами на заседаниях методических объединений начальных классов общеобразовательных школ Вейделевского р-на Белгородской области. По теме диссертации опубликовано две статьи.

Исследование проводилось на базе 4-го класса МОУ «Вейделевская СОШ» Вейделевского р-на Белгородской области.

Экспериментальное исследование проблемы реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения морфологии в начальной школе (на материале глагола) проводилось в несколько **этапов**. **Первый этап** – изучение литературы по проблеме исследования, выделение исходных теоретических положений, определение целей и задач

исследования, анализ программы и учебников по заданной теме, наблюдение за учебным процессом, подготовка и проведение констатирующего этапа эксперимента. **Второй этап** – проведение формирующего этапа эксперимента, разработка программы эксперимента по реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения глагола на уроках русского языка в начальной школе.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения. К работе прилагается библиографический список и приложение. Содержание работы изложено на 75 страницах.

Во **Введении** формулируется актуальность исследования, обоснована проблема, определены цели и задачи работы, сформулирована гипотеза исследования.

В **первой главе** «Лингвотеоретические основы функционально-семантического подхода к изучению глагола в начальной школе» раскрывается сущность функционально-семантического подхода в лингвистике и методике русского языка, выявляются исходные предпосылки, определяющие особенности изучения глагола в функционально-семантическом аспекте. Здесь также анализируются текстообразующие функции русского глагола.

Во **второй главе** «Методические основы реализации функционально-семантического подхода на уроках русского языка в современной начальной школе» рассмотрены возможности реализации функционально-семантического подхода обучения русскому языку в программе и учебника «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой; представлен обзор методической литературы по проблеме исследования, а также описывается экспериментальной работы по реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения глагола.

В **Заключении** подведены итоги исследования и намечены перспективы дальнейшей работы.

Библиографический список включает 73 наименований.

В **Приложении** содержатся материалы, отражающие экспериментальную работу: дидактический материал.

Глава 1. Лингвотеоретические основы реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения морфологии (на материале темы «Глагол»)

1.1. Сущность функционально-семантического подхода в лингвистике и методике русского языка

Перспективы развития школьного языкового образования на современном этапе связываются прежде всего с вниманием к «человеческому фактору в языке», с определением особенностей изучения языка и овладения речью, так как «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» (Винокур, 2009, 12). И поэтому в философии образования четко обозначился переход от знаниецентрической парадигмы к антропоцентрической, в основе которой лежит принцип субъектности, нашедший обоснование в работах таких авторов, как В.В. Давыдов, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др.

Однако до настоящего времени эта идея не получила четко выраженной методической реализации. Декларированная на теоретическом уровне, она не имеет внедрения в практику преподавания русского языка. Поэтому можно говорить о том, что имеет место противоречие между основной целью обучения русскому языку, предполагающей формирование коммуникативной компетенции наряду с лингвистической, языковой, культуроведческой, и недостаточностью объема тех сведений, которые непосредственно направлены на речевое развитие учащихся. Считаем, что устранить данное противоречие возможно в процессе реализации функционально-семантического подхода.

Внедрение функционально-семантического подхода в обучении связано с развитием данного направления в современной русистике. Работы А.В. Бондарко, Г.А. Золотовой, Е.С. Кубряковой, Н.Ю. Шведовой и др. развивают функционально-семантический метод в исследовании единиц языка, который позволяет по-другому взглянуть на способы представления

различных категорий в языке. Функционально-семантический подход занимает важное место в современных лингвистических исследованиях и характеризуется как «подход, при котором исходной точкой исследования признаётся некоторое общее значение, а затем устанавливаются различные разноуровневые языковые средства, которые служат для выражения данного общего значения» (Роменская, 2002, 185). Этот подход вытекает из языковых исследований в русле функциональной лингвистики. По мнению М.Н. Крыловой, преимущество функционально-системного подхода состоит в возможности исследовать каждое явление языка с точки зрения как его внутренней структуры, так и его функционирования. Язык изучается в конкретной ситуации, в действии, в тесной связи различных языковых явлений (Крылова, 2013). О преимуществах данного подхода убедительно говорит М.Г. Петросьян: «Функциональный подход позволяет исследовать объект с точки зрения не его внутреннего строения, а функционирования, его связей с окружающей средой ... Даёт возможность изучить язык в его конкретной реализации, в действии, исследовать языковые средства передачи экстралингвистических ситуаций ... Отвечает естественным условиям речевого общения, когда различные языковые средства используются в синтезе, в их неразрывной связи» (Петросьян, 2009, 98).

Обращение к функциональным признакам единиц языка знаменует собой поворот к деятельностным аспектам языка, то есть к исследованию языковых единиц в процессе коммуникации. Категория коммуникативности является в настоящее время основной платформой, которая находит реализацию в методике преподавания русского языка. Под коммуникативностью понимается такой подход к содержанию обучения языку, при котором главным ориентиром является не грамматика, состоящая из правил, а особенности функционирования языковых форм в речи. Такой подход обусловлен тем, что «язык есть только тогда, когда он употребляется, что в реальной действительности строй языка обнаруживается только в тех или иных формах его употребления» (Винокур,

1959, 221). Именно поэтому с коммуникативностью связан принцип функциональности обучения, получивший большое признание в лингводидактике. Как указывает Г.В. Кузьмина, «интерес к освещению в теории и использованию в практике обучения функциональной стороны языковых единиц привел к появлению нового типа грамматик - функциональных» (Кузьмина, 2015, 16).

Функции языка, как это признано в языкознании, «представляют собой проявление его сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т.е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой» (Языкознание, 1998, 565-565). Т.Г. Рамзаева, разработавшая для начальной школы концепцию функционально-семантического подхода к изучению русского (родного) языка), указывает, что при ответе на вопрос, «Что является исходным при определении содержания начального языкового образования?» необходимо прежде всего учитывать совокупность функций языка (Рамзаева, 2003, 25).

В качестве ведущих в лингвистике принято выделять следующие функции: коммуникативная (язык – средство общения); когнитивную (язык обеспечивает познание окружающего мира, человека как социального субъекта, самого себя); гносеологическая (экспрессивная); эмоциональная (язык – одно из средств выражения чувств и эмоций человека).

Поскольку функции языка как важнейшего средства общения людей выражают его сущность, его роль в человеческом обществе, то, несомненно, что при определении содержания языкового образования и его методической направленности целесообразно в качестве основного выделять функционально-семантический подход. Следует подчеркнуть, что реализовать коммуникативный аспект языкового образования невозможно без осуществления функционально-семантического подхода. «Понятие функция, - пишет Г.А. Золотова, - становится понятием, вытекающим из сущности языка, выражающим роль того или иного языкового элемента в коммуникативном акте соответственно тому принципу функциональности,

который был в свое время выдвинут И.А. Бодуэном де Куртенэ» (Золотова, 1973, 7).

Анализ методической литературы дает возможность утверждать, что в настоящее время функционально-семантический подход в обучении русскому языку является одним из самых перспективных направлений современной методики и обнаруживается в реализации следующих аспектов языкового образования:

- в усилении текстоцентрического подхода, предполагающего повышенное внимание к тексту как дидактической единице (А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова, Н.А. Ипполитова);

- в усилении внимания к семантическому анализу языковых единиц, их функционированию в различных сферах и ситуациях общения (Т.К. Донская, С.И. Львова);

- в создании таких условий, которые стимулировали бы речемыслительную деятельность учащихся, убеждали бы в необходимости и полезности тех лингвистических знаний, которые предлагает школьный курс русского языка (М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Е.А. Быстрова).

Особую роль функционально-семантический подход играет в процессе изучения грамматики. О функциональном подходе к изучению грамматики в разное время говорили А.М. Пешковский, Ф.И. Буслаев, Л.В. Щерба и др. Однако до сих пор изучаемая в школе грамматика – это грамматика пассивная, анализирующая значение строевых элементов языка, а не их функций.

Важнейшим разделом грамматики является морфология, которая занимает главное место в программе начального языкового образования. Однако при значительном количестве часов, предусмотренных программой на изучение морфологии в школе, основные умения и навыки остаются несформированными, и «современные школьники не всегда осознают, каково место этого раздела в системе языка, как использовать знания по

морфологии при создании собственных высказываний в устной и письменной форме» (Стрыгина, 2005, 45). Поэтому возникает необходимость совершенствования методики изучения морфологии, которая видится нам именно по линии реализации функционально-семантического подхода при изучении морфологических категорий. Лингвистической основой реализации функционально-семантического подхода является теория функциональной грамматики А.В. Бондарко, решающего эту проблему на именно материале морфологии. Данная концепция предполагает: 1) внимание к значению, назначению языковых единиц и их функциональным связям; 2) рассмотрение в единстве и взаимосвязи языковых форм и значений; 3) их анализ не только в направлении от формы к значению, но и от значения к средствам его выражения.

Недостаточное внимание к семантике грамматических единиц, функциональным связям грамматических и лексических значений, разрыв содержательной и формальной сторон языка приводит к формализации процесса обучения морфологии. Учащиеся заучивают лингвистические определения и правила механически, не осознают сущности основных морфологических понятий, поэтому не всегда могут осознанно совершенствовать свою речь, строить связные высказывания.

Проблема особенно актуальна для начальной школы, так как «дети приходят в школу, умея склонять и спрягать, употреблять существительные, прилагательные, глаголы в речи, а задача обучения сделать этот процесс сознательным и произвольным, чтобы все богатство грамматических форм находило отражение в текстах, которые создают учащиеся с учетом разных целей общения» (Алексеева, 2001, 202). В связи с этим реализация функционально-семантического подхода в изучении грамматического материала представляет собой одну из существенных особенностей содержания начального языкового образования. Таким образом, овладение языком как средством общения (что является главной целью обучения в школе) невозможно без опоры на функциональную грамматику, для которой

характерен подход «от семантики к ее формальному выражению (от функций к средствам) и от формы к семантике (от средств к функциям)» (Бондарко, 2007, 61).

Актуальность темы исследования доказывается также необходимостью реализации текстоцентрического подхода к урокам русского языка, который предполагает использование различного рода текстового дидактического материала. Важность обучения языку на основе текста обосновывается в работах Т.М. Воителевой, Н.А. Ипполитовой, Т.М. Пахновой и др. Наблюдение над функционированием языковых единиц можно организовать только на основе текста, поскольку коммуникативную значимость все единицы языка приобретают в тексте. Следовательно, необходимость реализации функционально-семантического изучения языка обусловлена коммуникативной направленностью современных программ по русскому языку, задачами развития речи учащихся. «Задачи развития связной речи могут быть разрешены только в том случае, если, наряду с работой по обогащению словарного запаса учащихся, по усвоению норм литературного языка, будет осуществляться настойчивая и систематическая работа над пониманием роли языковых единиц в построении текста» (Новикова, 2013, 144).

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволяет выделить следующие преимущества функционально-семантического подхода по сравнению с традиционной системой описания грамматики. Такой подход:

1. Учит видеть реальную картину языковой системы, связи и взаимодействия (взаимоотношения) единиц разных уровней языка, а главное – согласованную жизнь языковых единиц в речи, их совместное функционирование в тексте.

2. Содействует развитию логического и ассоциативного мышления школьников: учит видеть одинаковые, сходные значения и функции во внешне (формально) различных языковых средствах.

3. Развивает языковое и речевое чутье, делает более осознанной работу

по выбору языковых средств при формировании высказывания; позволяет овладеть комплексом средств, выражающих близкие значения; ставит вопросы о различиях, правилах выбора, функциональных возможностях.

5. Развивает интерес к языку при работе с текстом и создании собственных речевых единств: демонстрирует возможность оперировать единицами разных уровней, искать и находить связи и взаимодействия языковых единиц.

1.2. Исходные предпосылки, определяющие особенности изучения глагола в функционально-семантическом аспекте

Анализ содержания функционально-семантического подхода, предпринятый в предыдущем параграфе, показывает, что в настоящее время центральное место в практике языкового образования должна занимать не грамматика, состоящая из правил, а особенности функционирования языковых форм в речи. Такой подход обусловлен тем, что «язык есть только тогда, когда он употребляется», что «в реальной действительности строй языка обнаруживается только в тех или иных формах его употребления» (Винокур, 2009, 48).

Как уже отмечалось, в современной лингвистике все больше и больше проявляется тенденция изучения грамматических форм с точки зрения их функционирования, назначения и роли в речи. В связи с этим возникла необходимость пересмотра статуса отдельных языковых единиц не только в теоретическом плане, но и в методике преподавания русского языка. Это особенно относится к глагольным словам и формам, которые являются важнейшими элементом текста. Этим объясняется необходимость изучения глагола на уроках русского языка в начальной школе в аспекте текстового функционирования, помогающем обеспечить выработку умений и навыков использования глаголов в устной и письменной речи.

Необходимость внимания к функциональным признакам глаголов подтверждается целым рядом исследований, в которых рассматриваются особенности разных форм глагола в функциональном аспекте. Таковы

работы В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева, А.И. Ефимова, М.Н. Кожиной и др. Анализ работ ученых-лингвистов показал, что необходимость изучения глагола с точки зрения функционально-семантического подхода обусловлена следующими причинами. Кроме разнообразия лексических значений, глагол представляет собой синтез разнообразных грамматических категорий и форм. Уже в начальной школе учащиеся узнают, что глагол изменяется по временам, числам лицам (в настоящем времени) и по родам (в единственном числе прошедшего времени), что в состав глагольных форм входит изменяемая и неизменяемая форма (инфинитив). Богатство значений глагола обусловлено также многообразием его синтаксических возможностей. Глагол - это главный член предложения, сообщаящей о подлежащем какую-то новую мысль; наряду с подлежащим, он один из организующих центров предложения. Глагол имеет большое значение для построения словосочетаний и предложений. Как известно, в русском языке широко развито глагольное управление, правильное употребление падежей существительных в значительной мере зависит от понимания учащимися лексического и грамматического значения глагола. В организации предложения и текста глаголы играют первостепенную роль, следовательно, именно это часть речи должна изучаться на функционально-семантической основе.

Однако на практике функционально-семантическому аспекту изучения глаголов уделяется очень мало внимания. В учебных комплексах по русскому языку для начальной школы функции глагольных слов в речи почти не раскрываются: от учащихся требуется определить время глагола, число, род. За рамками учебников остаются важнейшие функциональные признаки глаголов, не уделяется внимания роли глаголов в тексте. Внимание к глаголу как к смысловесущему элементу текста поможет выработать у учащихся подход к связности речи как к языковому феномену, разовьет их языковое чутье.

Реализация функционально-семантического подхода позволяет

расширить традиционное (формально-грамматическое и описательно-классификационное) изучение глагола, приблизив его к научным представлениям о глаголе в современном русском языке. Формирование речевых навыков при изучении глаголов предполагает сознательное восприятие фактов языка, понимание законов использования глаголов в зависимости от контекста.

Реализуемые средствами русского языка, дидактические принципы, занимая одно из важнейших мест среди компонентов методической системы, определяют «содержание, методы и организацию обучения, вместе с правилами обучения являются для педагогов надежным руководством к действию» (Дидактика средней школы, 2005, 119).

Принципы обучения, устанавливаемые дидактикой, очень важны при изучении глагола во всех классах начальной школы. Рассмотрим наиболее важные из дидактических принципов, помня при этом, что они, являясь исходным положением при разработке методических проблем, выступают не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи. При рассмотрении дидактических принципов применительно к преподаванию русского языка в начальной школе на первое место следует поставить принцип развивающего обучения, предполагающий всестороннее развитие личностных способностей учащихся, формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и социального поведения. Развивающее обучение русскому языку не только предполагает вовлечение учащихся в добывание знаний и приобретение умений, навыков, но и в превращение их в способности, имеющие особую значимость для умственной деятельности. Поэтому развивающие уроки по языку - это не только, например, уроки усвоения материала о глаголе, заложенного в учебниках, но и уроки поиска способа определения правильности выполненных действий, выработки способности использовать глаголы в различных речевых ситуациях при построении различных типов и стилей речи. Этому и должна способствовать

разнообразная работа над текстом.

По мысли Л.С. Выготского, главным рычагом,двигающим развитие школьников, является научность содержания. «Научные понятия, - утверждает психолог, - являются воротами, через которые осознанность входит в царство детских понятий» (Выготский, 2006, 250). Принцип научности, требующий достоверного отбора и изучения учебного материала, приобретает особую значимость при осмыслении учащимися начальной школы грамматических явлений русского языка. Содержание учебного материала «Русский язык» должно соответствовать достоверным лингвистическим сведениям о русском языке и особенностям их функционирования в речевом общении. Четко проявившаяся в последние десятилетия тенденция исследования языка в коммуникативном аспекте обнаружила потребность школы в новом методическом осмыслении темы «глагол» в практике начального языкового образования. Глагол – важнейшая часть речи в русском языке. В организации предложения и текста глаголы играют первостепенную роль, следовательно, именно это часть речи должна изучаться на функционально-семантической основе. Обращение именно к проблеме изучения глагола на функционально-семантической основе обусловлено и тем, что вопросы взаимосвязи изучения глагола как части речи с одновременным усвоением его коммуникативной роли в тексте имеют прямое отношение к развитию коммуникативной компетенции учащихся.

1.3. Textoобразующие функции русского глагола

Важнейшая цель школьного этапа изучения морфологии – научить школьников сознательно и произвольно оперировать знаниями о грамматических формах и категориях при создании собственных текстов. Реализуя замысел текста (писательский или свой, ученический), младший школьник должен уметь выбрать морфологические формы для передачи сюжета, авторского отношения к изображаемому, авторской оценки

происходящего, для создания выразительности текста. Следовательно, вопрос о текстообразующих функциях грамматических форм должен рассматриваться на уроках русского языка в плане реализации функционального принципа изучения единиц языка. Поэтому далее предметом нашего рассмотрения станут вопросы текстообразующей функции русского глагола и его изобразительно-выразительные возможности.

«Глагол, как справедливо указывает Л.И. Пирогова, - одна из самых важных частей речи, поскольку именно на глаголе в подавляющем большинстве случаев «держится фраза, предложение. Глагол является своего рода начальником в предложении» (Пирогова, 2009, 3).

Значительный по объему и очень интересный по содержанию и функционированию в языке класс глаголов был и остается предметом особого внимания многих лингвистов. Ему посвящено множество статей и монографических исследований (А.М. Ломов, А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин, Ф.Ф. Авдеев, Н.С. Авилова и др.). О роли глагола и глагольных форм в речи писали многие ученые-лингвисты: Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, А.И. Ефимов, М.Н. Кожина и др.

Под текстообразующей функцией единиц языка принято понимать «их способность участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла – всех факторов, обуславливающих его создание и интерпретацию» (Ипполитова, 1992, 80).

Глагол - самая богатая смыслами и формами часть речи в русском языке. Глагол с помощью приставок и суффиксов образует целое семейство слов, которые, способны тонко отражать смысловые и эмоциональные нюансы действительности, это можно увидеть на примере слова бежать: *сбежать – пробежать – убегут – оббежать – избежал – отбежали – прибежать – забежала – разбежался.*

В тексте глагол как единица языка выступает в своей коммуникативной

функции, в единстве лексического и грамматического значений. Так, например, глаголы прошедшего времени в аористическом значении передают динамику развития сюжета, глаголы прошедшего времени в перфектном значении используются при описании однородных состояний. Таким образом, употребление глагольных форм в тексте упорядочено, что позволяет им играть особую роль в создании связного высказывания. Глагол обладает широкими возможностями яркого описания жизни в её развитии и движении. Исследователи утверждают, что в глаголе, образно говоря, течёт самая алая, самая артериальная кровь языка. Если писатель хочет «вдохнуть жизнь» в повествование, он обращается к глаголам (Голуб, 2002, 286). Обилие глаголов обычно отличает повествование от описания, в котором главным выразительным средством речи являются имена существительные, прилагательные.

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

На экспрессивные качества глагола обращал внимание С.П. Обнорский, который подчеркивал, что сила и выразительность речи создаются с помощью префиксации, типичной для глагола. Г.О. Винокур в статье «Глагол или имя?» писал, что «употребление отглагольно-именных конструкций там, где возможна нормальная глагольная, делает выражение более «худосочным», «вялым», «книжным». Следовательно, худосочности, вялости, книжности противопоставляются иные качества, сообщаемые окружающему контексту речи глаголами (Цит. По: Ефимов, 1961, 390-391).

Художественная, публицистическая и живая разговорная речь широко используют глагольные формы, которые во многом обуславливают общую динамичность речи. По мнению лингвистов, сравнение научной речи с

художественной в отношении употребления глагола показывает, что отчетливо выступает качественный характер глаголов в первой и динамический – во второй. Не случайно, например, именно в научной речи многие глаголы состояния, употребляемые в настоящем времени, обозначают не динамичное состояние в момент речи, как это свойственно, например, разговорно-бытовой сфере, а качество. Ср.: *Вода уже кипит* и *Вода кипит при 100* С*.

Стилистическими свойствами различных глагольных категорий и форм определяется разная степень их применения в функциональных стилях. Например, богатые экспрессией и эмоциональностью формы повелительного наклонения почти не используются в научной и официально-деловой речи, зато широко употребительны в разговорной, художественной и публицистической (*Да здравствует обновление!*).

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

Глагольные категории и формы обладают богатой синонимикой, возможностями переносного употребления. Например, настоящее используется для выражения действий, происходящих в прошлом, или, напротив, прошедшее время – для выражений действий в будущем и т.д. Все многообразие этих возможностей представлено в художественной литературе. «Для художественной речи характерно и то, что в пределах сравнительно небольшого контекста используются в целях выразительности самые разнообразные видовременные формы и их значения, а также способы выражения наклонений, тогда как научной и особенно деловой речи свойственно употребление форм какого-либо одного плана или двух» (Кожина, 1995, 141-142).

Доля глаголов особенно высока в языке художественной литературы, и

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

Глагол располагает наиболее развитой синонимией форм. Поэтому его стилистические ресурсы, по сравнению с другими частями речи, весьма значительны. Так, чрезвычайно богата синонимика личных форм глагола, в частности возможности использования форм одного лица и числа для выражения значения другого, т.е. грамматико-стилистические переносы. При этом обычно появляются дополнительные смысловые оттенки, что увеличивает экспрессию выражения. Например, для обозначения действия говорящего могут использоваться: 2-е л., ед. ч. с обобщённым значением (*С поляны сияющей входишь в тёмный лес, как в пещеру, но осмотришься – до чего хорошо!* Пришвин); 3-е л. С оттенком как бы растворения своего действия в действиях другого (*Вам говорят! Вас просят!*) или с оттенком объективизации (*Запомните: никаких отговорок не признает Ваш покорный слуга.* Боборыкин).

Речь, насыщенная глаголами, выразительно рисует стремительно разворачивающиеся события, создаёт энергию и напряженность повествования. Мастера художественного слова и стилисты видят в глаголе и яркое средство образной конкретизации речи (Голуб, 2002, 286). Вот почему так необходимо привить учащимся умения и навыки правильного и художественно оправданного употребления глагола и его форм в тексте, в связной речи. Внимание к глаголу как к одному из средств реализации связности, к смыслонесущему элементу текста поможет выработать у учащихся подход к связной речи как к языковому феномену, разовьет их языковое чутье.

«Глагол, - по словам исследователей, - является ядром, вокруг которого выстраивается оболочка обстоятельств, характеризующих действие и придающих ситуации конкретность и весомость. Глаголы – основной

строительный материал для текста, позволяющий выражать действия в их динамике» (Русский язык и культура речи, 2014, 245). Поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному употреблению глаголов в тексте, поскольку ошибки, связанные с употреблением глагольных форм, часто приводят к смысловому и стилистическому разрушению всего текста.

Реализация принципа функциональности позволяет расширить традиционное (формально-грамматическое и описательно-классификационное) изучение глаголов. Формирование речевых навыков при изучении глагола предполагает сознательное восприятие фактов языка, понимание законов использования глаголов в зависимости от контекста.

Выводы по первой главе

1. В современной лингводидактике коммуникативная направленность обучения языку выступает в качестве основополагающего условия при определении содержания учебников «Русский язык», а также системы заданий и в целом всего методического аппарата учебных книг. Язык должен осознаваться школьниками как важнейшее средство речевого общения (устного и письменного). Для этого необходима реализация функционально-семантического подхода в процессе языкового образования.

2. Функционально-семантический подход рассматривается в настоящее время как один из ведущих в языковом образовании. Лингвистической основой данного подхода является теория функциональной грамматики, которая предполагает анализ грамматических явлений с точки зрения того, какое смысловое задание они выполняют, какие средства выражения существуют в языке для передачи той или иной информации. Одно из требований данного подхода - рассмотрение в единстве содержательной и формальной сторон грамматических единиц. В современной лингвистической науке принято рассматривать грамматические явления в единстве их формы и значения.

3. В связи с приходом в методику функционально-семантического принципа изучения частей речи возникла необходимость пересмотра статуса

отдельных языковых единиц в теоретическом плане. К таким единицам прежде всего относятся глаголы. Именно тем, что глаголы играют важную текстообразующую функцию, объясняется необходимость изучения слов этой части речи в аспекте текстового функционирования, помогающего обеспечить выработку умений и навыков пользования ими в устной и письменной речи. Глаголы – основной строительный материал текста, и в организации предложения и текста глаголы играют первостепенную роль, следовательно, именно это часть речи должна изучаться на функционально-семантической основе.

Глава 2. Методические основы реализации функционально-семантического подхода на уроках русского языка в современной начальной школе

2.1. Проблема функционально-семантического подхода к изучению русского языка в современной начальной школе (обзор методической литературы)

В настоящее время при изучении русского языка в качестве основной цели обучения выдвигается задача практического овладения речью, т.е. формирование коммуникативной компетенции. Добиться осуществления этого требования, используя лишь узко языковедческие методы и приемы обучения, заключающиеся в постижении только системы языка, его нормативной грамматики, языковых фактов, соответствующих исключительно литературным нормам, не представляется возможным. И поэтому в лингводидактике наблюдается смена подходов к изучению языковых единиц: переход от формально-грамматического к функционально-семантическому подходу. Именно функционально-семантический подход, по словам А.Ю. Купаловой, нужно рассматривать «как предпосылку осуществления коммуникативно-направленного обучения» (Купалова, 1991, 4). И поэтому в настоящее время данный подход находит реализацию при «использовании единиц языка на всех уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом» (Фомичева, 2003, 13). А связи с этим весьма убедительным представляется мнение Т.К. Донской, о том, что основная функция дидактических текстов заключается в том, чтобы «быть предметом анализа функционирования языковых единиц, известных учащимся из теоретического курса русского языка, и обогащать и углублять знания школьников о речевой функции языка и функционально-семантических свойств единиц в тексте» (Донская, 1990, 76).

Проблема функционально-семантического подхода применительно к начальному языковому образованию разрабатывалась Т.Г. Рамзаевой, которая является автором разноуровневой программа обучения родному

языку (1990). На первом – базовом - уровне формируется обязательный минимум знаний и умений по языку, иначе говоря, базовый. На втором уровне расширяются и углубляются знания учащихся по отдельным темам, совершенствуется речевая культура, развиваются творческие способности.

Один из принципов программы Т.Г. Рамзаевой – принцип взаимосвязанного изучения всех сторон языка, который создает условия для осуществления речевой направленности в овладении младшими школьниками русским языком. Именно второй уровень предполагает реализацию функционально-семантического аспекта изучения русского (родного) языка в начальной школе (Рамзаева, 1990).

Впоследствии Т.Г. Рамзаевой была дана подробная характеристика особенности функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе, реализация которого, как считает выдающийся методист, должна состоять в следующем:

- во-первых, в том, что каждая единица языка и речи (слово, предложение, текст), любая лингвистическая категория (часть речи, член предложения, морфема) познаются учащимися, исходя из их функции в речевом общении и смыслового содержания;
- во-вторых, сам процесс познания языка представляет собой для школьника деятельность, содержанием и структурой которой во взаимосвязи являются речеведческие и лингвистические компоненты, а также общепознавательные и лично ориентированные. Иначе говоря, в содержании и структуре познавательной деятельности младшего школьника в определенной взаимосвязи должны быть представлены и лингвистические, и речеведческие компоненты. «Изучение лингвистического материала, - пишет Т.Г. Рамзаева, - без выхода в речевую деятельность - это и есть нарушение функционально-семантического подхода» (Рамзаева 2003: 26);
- в-третьих, структурирование языкового материала в школьных учебниках «Русский язык» должно осуществляться с учетом взаимодействия в речевом общении всех подсистем языка; лексики, морфемики, грамматики (морфологии

и синтаксиса), фонетики и графики, а также орфографии и пунктуации; только целостная система обучения языку и речи обеспечит развитие школьника как языковой личности;

- в-четвертых, языковое образование в комплексе со специально языковыми и речевыми компонентами имеет личностную ориентацию на воспитание школьника как гражданина своего Отечества, на развитие его познавательных способностей, гуманного отношения к окружающим и требовательности к самому себе.

Т.Г. Рамзаева характеризует потенциал авторских учебников «Русский язык» в реализации функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе. В заключении она подчеркивает, что «проблема функционально-семантической направленности обучения русскому (родному) языку в 1-4 классах представляет значительный интерес и является важной как для методической подготовки учителя, так и для начального языкового образования школьника» (Рамзаева, 2003, 31).

Анализ научно-методической литературы позволяет утверждать, что особенно перспективным представляется обращение к функционально-семантическому аспекту в процессе изучения морфологии, то есть изучение частей речи в аспекте их функционирования в процессе коммуникации, выявление и описания функциональных характеристик слов. Обусловлено это, вероятно, тем, что в лингвистике, которая является теоретической основой методики русского языка, активно внедряется функциональный принцип исследования грамматических форм слова. Значимость функционального анализа грамматических форм была обозначена еще в работах таких русистов, как А.А.Шахматов, А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, а затем получила дальнейшее подтверждение в разысканиях современных авторов (А.В. Бондарко, Г.А.Золотова и др.).

В работах ученых-методистов анализируются различные возможности реализации функционально-семантического подхода при изучении морфологии. Например, З.Ф. Юсупова указывает, что «актуальным является

функциональный подход к изучению именных частей речи, которые обладают богатым функционально-прагматическим и коммуникативным потенциалом, специфическими свойствами, которые позволяют им сыграть особую роль в создании связного высказывания на содержательном или структурном уровне» (Юсупова, 2013, 276). Автор считает, что функционально-семантический аспект предполагает рассмотрение свойств и функциональных возможностей именных частей речи в структуре текста. Реализация данного аспекта способствует совершенствованию научно-обоснованной методики обучения русскому языку, так как это позволяет органически соединять два направления – освоение структурно-семантических признаков изучаемых явлений и формирование речевых умений учащихся. При таком подходе основным дидактическим средством в обучении русскому языку является текст, поскольку именно в тексте единицы языка становятся коммуникативно значимыми, проявляют свои признаки и текстообразующие, функции. Как отмечает автор, «текстовый аспект расценивается как один из ведущих, преследующих задачи не только собственно текстового характера, но и освещения функционирования изучаемых языковых единиц и категорий в связной речи» (Юсупова, 2013, 277).

Автором подробно анализируются особенности функционирования именных частей речи в тексте, что позволяет в заключении сделать вывод о том, что «изучение функционально-семантических особенностей именных частей речи и местоимений позволяет дать не только правильное представление о роли и значении этих частей речи в грамматической системе русского языка, но и добиться приобретения учащимися речевых навыков в построении связной речи» (Юсупова, 2013, 279).

Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе на функциональной основе предлагается реализации М.В. Папиной, которая считает, что грамматическое понятие «местоимение» может быть сформировано у младших школьников только на функциональной основе

(Папина, 2004). И поэтому уже в начальной школе необходимо знакомить с ролью этой части речи в процессе общения и с нормами употребления местоимений. Автором выдвинуты следующие методические положения экспериментальной программы:

1. Отбор теоретического материала о местоимении, доступного и целесообразного для изучения в начальных классах, определен частично-речевым принципом.

2. Введение элементарных теоретических знаний речеведческого характера о средствах связи между предложениями и о место местоимений в этом комплексе средств связи необходимо для успешного овладения грамматическим понятием на функциональной основе и совершенствования связной речи.

3. Основной метод изучения местоимений на функциональной основе – частично-поисковый, сущность которого состоит в организации систематического наблюдения над грамматическим материалом в процессе его применения для решения различного рода речевых задач.

В статье характеризуются этапы изучения местоимений на функциональной основе, начиная с периода обучения грамоте, когда проводится пропедевтическая работа, и заканчивая четвертым классом. Автором описывается система упражнений по изучению местоимений на функциональной основе. Предлагаемая М.В. Папиной система позволяет знакомить учащихся начальной школы не только со значением и особенностями употребления в речи личных местоимений, но и местоимений других разрядов (указательных и притяжательных). В заключении указывается, что «углубленное изучение местоимений на функциональной основе способствует повышению речевой культуры и развитию творческих способностей учащихся» (Папина, 2004).

Пути ознакомления младших школьников с формами качественных имен прилагательных в функционально-семантическом аспекте описываются С.Ю. Булановой. Она считает, что формы качественных имен

прилагательных обладают многообразными коммуникативными свойствами. «Такое богатство коммуникативных характеристик дает основание предположить, что расширение и совершенствование знаний младших школьников о данных языковых единицах будет способствовать развитию умений использовать разнообразные прилагательные для точности и выразительности высказывания» (Буланова, 2004).

В экспериментальном обучении автором использовался подход «от семантики к ее формальному выражению» и «от формы к семантике». Именно эти подходы характерны для функциональной грамматики, и именно они обеспечивают реализацию главной цели обучения в школе – овладение языком как средством общения. Практическое ознакомление младших школьников с функциями форм качественных имен прилагательных происходило при работе с текстами. Так, например, при анализе текстов учащиеся выявляли краткие формы и квалифицировали их как имена прилагательные на основе семантики и другого важного признака - связи в речи с именами существительными. Затем знания, полученные младшими школьниками на этом этапе, закреплялись и углублялись на последующих занятиях по теме «Имя прилагательное». Так, на уроке, где основной дидактической целью было формирование умения изменять имена прилагательные по родам, при выполнении упражнений учащимся было предложено изменять по родам не только полные прилагательные, но и краткие. Цель этого задания – углубить представления детей о краткой форме качественных имен прилагательных, имеющей сходство с полной формой не только в том, что в тексте она связана с именами существительными, но в некоторых словоизменительных свойствах.

Кроме того, в экспериментальном обучении рассматривались коммуникативные возможности простой сравнительной степени. В статье приводятся примеры упражнений, которые использовались С.Ю. Булановой в процессе экспериментальной работы, например: вставить подходящие по смыслу имена прилагательные, в такой форме, которая могла бы показать,

что данный предмет превосходит другой по наличию соответствующего признака и т.п.

Один из аспектов изучения морфологии на основе функционального подхода представлен Т.В. Стрыгиной, которая является автором программы «Изучение морфологии на основе функционально-семантического подхода», в которой «семантика и грамматические признаки частей речи рассматриваются с учетом функциональной роли каждой категории в тексте» (Стрыгина, 2005). По мнению Т.В. Стрыгиной, функционально-семантический подход требует выделения таких блоков: 1) семантика части речи и ее категорий; 2) нормативность речи; 3) развитие устной и письменной речи.

На примере одного урока по теме «Времена глагола» автор демонстрирует возможности реализации функционально-семантического подхода. Т.В. Стрыгина приводит тексты и задания к ним для каждого из выделенных автором этапов изучения морфологической темы. Автор считает, что именно «функционально-семантический подход позволяет ответить на вопросы «что? для чего?» в грамматике нашего языка, определить функциональный потенциал языковых единиц в системе языка и речи» (Стрыгина, 2005).

Представляет интерес работа И.А. Шкляр, в которой рассматриваются пути реализации функционально-семантического подхода в процессе наблюдения над признаками наречий на уроках в начальной школе. Сначала автор формулирует общие положения, которые следует соблюдать при реализации функционально-семантического подхода:

1) в качестве объектов для наблюдения отбирать наиболее распространенные наречия места, времени, образа и способа действия;

2) рассматривать наречия в структуре глагольного словосочетания, словосочетания – в структуре предложения, предложения – в тексте;

3) в качестве дидактического материала использовать тексты повествовательного и описательного типов речи;

4) наблюдения над функционированием наречий в тексте сочетать с лексической работой в области наречий, а также с формированием умения осознанно использовать наречия разнообразной семантики в тексте.

В статье предлагаются упражнения (репродуктивные, конструктивные и творческие), которые направлены на выявление роли наречий в текстах. И.А. Шкляр справедливо отмечает, что «для реализации коммуникативной направленности обучения в ходе наблюдения над признаками наречий в начальной школе важно рассматривать наречия как функционирующую категорию. Данный подход позволяет воспринимать наречие как единицу языка и речи, и в целом влиять на качество языкового образования младшего школьника» (Шкляр, 2007).

Возможности проведения урока-исследования в методике функционального подхода к изучению морфологии показаны О.В. Алексеевой, которая подчеркивает, что при функциональном подходе основной дидактической единицей является текст, и именно «текстовая основа дидактического материала обеспечивает осознание признаков изучаемого понятия прежде всего как компонента речевого произведения, создание которого обусловлено коммуникативным намерением говорящего или пишущего. Таким образом, текст используется на уроках изучения грамматики в двух аспектах: как база для усвоения единиц языка и речи и как модель семантических типов речи» (Алексеева, 2010, 31). При этом новые знания о функциях грамматических форм ученик получает на уроке морфологии через наблюдение за употреблением глаголов, имён существительных, имён прилагательных в тексте.

О.В. Алексеева дает описание урока-исследования по теме «Роль глаголов настоящего времени в тексте», цель которого - выявление особенностей употребления глагольных форм настоящего времени в тексте. На этапе подготовки урока-исследования учитель должен решить следующие задачи: 1) отбор текстов, позволяющих сделать вывод о роли глаголов настоящего времени в создании текста; 2) подготовка

инструктивных карт для организации самостоятельной работы учащихся; 3) разработка плана презентации модели текста. Деятельность учащихся на уроке организуется следующей проблемной задачей: глаголы настоящего времени обозначают действие, которое происходит в момент речи, поэтому употребляются в репортажах. Могут ли глаголы настоящего времени употребляться в рассказах о прошедших событиях? Каждая группа учащихся получает текст для исследования, инструктивную карту и план презентации – представления модели своего текста (Алексеева, 2010).

Завершающий этап урока-исследования - презентация моделей и коллективный ответ на вопрос, могут ли глаголы настоящего времени употребляться в рассказах о прошедших событиях. Необходимо, чтобы учащиеся пришли к выводу, что выбор грамматической формы настоящего или прошедшего времени глагола зависит от авторской позиции. «Главный итог исследовательской деятельности учащихся состоит в осознании возможностей грамматической формы в выражении смысла» (Алексеева, 2010, 35).

Реализации функционального подхода при изучении в начальной школе словосочетанию рассматривается Л.В. Газаевой, которая отмечает, что вопросы синтаксической сочетаемости слов, проявляющиеся в словосочетании, остаются вне поля зрения учителя и ученика. Учащиеся не осознают взаимосвязи между содержательной стороной словосочетаний и средствами его выражения, у них отсутствуют навыки осознанного и правильного их составления, активного использования в речи. Именно функциональный подход, по мнению автора, выделяет такое значение словосочетания, как отражение им закономерностей, по которым вступают в отношения между собой явления окружающей действительности. «Осознание этих процессов способствует развитию логического и лингвистического мышления младших школьников. Изучение словосочетания в начальной школе формирует основы осознания функций и функционирования членов предложения, является базой для изучения единиц

более высокого уровня простого и сложного предложения, помогает учащимся ориентироваться в области лексической семантики, в том числе в условиях многозначности, омонимии, синонимии разного уровня» (Газаева, 2004, 32).

Методической основой экспериментального обучения, организованного Л.В. Газаевой, явились положения о том, что необходимо: 1) начинать обучение языку с осознания младшими школьниками словосочетания как синтаксической единицы, которая характеризуется определенными признаками (семантическими, функциональными, структурными); 2) привлекать внимание учащихся к значению и функции словосочетания, обращать внимание на связь языковой системы с окружающим миром; рассматривать грамматический аспект как форму, выражающую содержание; 3) постоянно опираться на речевой опыт младших школьников, привлекать их внимание к контексту; изучение словосочетания связывать с изучением грамматических тем (Газаева, 2004).

Методическая реализация функционального подхода, по словам Л.В. Газаевой, предполагает следующие этапы: 1. Работа над понятиями, отражающими окружающий мир. 2. Работа над построением словосочетания. 3. Работа над синтаксической функцией словосочетания. Автор убежден, что «опора на функциональный подход в процессе изучения словосочетания, на наш взгляд, является наиболее продуктивным способом приведения методики обучения в соответствие с логикой самого языка, с развитием логического мышления младших школьников как основы использования языка в собственной речи» (Газаева, 2004, 34).

Таким образом, современная методика большое внимание уделяет функциям грамматических форм, конструкций, употреблению их в речи. Изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

2.2. Аспектный анализ программ и учебников русского языка для начальной школы

Глагол – одна из важнейших знаменательных частей речи, на изучение которой в начальной школе отводится значительное количество учебных часов. Последовательность работы над глаголом, связь между разделами программы, объём программного материала, приёмы и средства его изучения в каждом классе определяются задачами изучения данной части речи, её лингвистическими особенностями. Объектом нашего внимания являются программа и учебники «Русский язык», автором которых является Т.Г. Рамзаева (УМК «Ритм»).

Как отмечается в объяснительной записке к программе «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, в начальной школе основные задачи изучения глагольных категорий заключаются в том, чтобы сформировать у учащихся первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, выработать навык правописания личных окончаний глаголов 1 и 2-го спряжения (Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа, 2018, 22).

Анализ программы Т.Г. Рамзаевой показал, что каждая часть речи изучается исходя из тех признаков, которые уже на ранних этапах позволяют сравнить части речи между собой, установить общее для всех и характерное для каждой из них. Для учащихся в качестве таких общих линий выступают следующие:

1. Что обозначает слово (предмет, признак предмета, действие предмета)?
2. На какие вопросы оно отвечает?
3. С какой частью речи чаще всего связано в предложении?
4. Каким членом предложения чаще всего является?

В соответствии с такими установками программы в учебнике «Русский язык» для 3-го класса дается следующее определение глагола: «Глагол – это часть речи, которая обозначает действие предмета. Глаголы отвечают на вопросы: что делать? что сделать? что делает? что будет делать? что сделает?»

что делал? что сделал? В предложении глагол чаще всего бывает сказуемым (Рамзаева, 2017, 195).

Лингвистические особенности глагола довольно сложны, поэтому в начальной школе учащиеся знакомятся только с некоторыми глагольными категориями. При отборе материала учитывается степень его необходимости для осознанного решения речевых и орфографических задач. Так, уже во втором классе проводится ознакомительная работа с видом глагола (без введения термина). Учащиеся наблюдают над употреблением в речи глаголов, отвечающих на вопросы *что делать?* и *что сделать?* учатся правильно ставить вопросы к слову. Именно во 2-ом классе по программе Т.Г. Рамзаевой «от общего понятия «слово» (как названия предмета, признак предмета или действия предмета) учащиеся переходят к знакомству с особенностями каждой из указанных групп».

В третьем классе понятие «часть речи» является основным, и на базе этого понятия изучаются имена существительные, имена прилагательные и глаголы. В программе для 3-го класса обозначены следующие сведения о глаголе: глагол как часть речи: общее значение, вопросы, роль в предложении. Начальная форма. Глаголы совершенного и несовершенного вида (ознакомление без термина). Изменение глаголов по числам и временам. Настоящее, прошедшее, будущее время. Окончание глагола в прошедшем времени. Правописание *не* с глаголами. Глаголы, близкие и противоположные по смыслу (синонимы и антонимы). Выбор наиболее точного слова для выражения мысли. Многозначность глаголов. Употребление глаголов в прямом и переносном смысле (Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа, 2018, 41).

Основная задача изучения глагола в третьем классе состоит в формировании понятия «глагол как часть речи», в ознакомлении с изменением глагола по лицам, числам и временам, овладение учащимися умением образовывать временные формы глаголов наиболее частотных в речи школьников. Знакомство с ролью глаголов в речи происходит на материале

упражнения 522. Учащимся из текста упражнения предлагается выписать глаголы по вопросам, на которые они отвечают. Затем предлагается прочитать текст без глаголов и ответить на вопрос: Для чего нужны глаголы в тексте?

Основная категория глагола, которая изучается в начальной школе – это категория времени. В 3-ем классе изучаются основные сведения о глаголе, и в том числе о категории времени. При формировании понятия о категории времени в третьем классе, как затем и в четвертом, сначала предусмотрено знакомство с прошедшим временем, а затем – с настоящим. Такой порядок обусловлен особенностями этих форм времени. В языковом отношении прошедшее время намного легче настоящего, а именно:

- а) в прошедшем времени нет форм лица, зато есть знакомая детям форма рода (точнее: значение лица в прошедшем времени выражается не с помощью окончаний, а аналитически, всем строем предложения);
- б) настоящее время имеют не все глаголы; только глаголы несовершенного вида;
- в) наконец, правописание прошедшего времени не содержит трудностей, дает незначительное количество ошибок, настоящее же время весьма сложно с этой точки зрения (Львов, 2012, 257-258).

Образование и употребление временных форм глагола вызывает у учащихся трудности. В учебнике «Русский язык» для 3-го класса сущность временной формы глагола раскрывается на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи (когда совершается действие и когда о нём сообщается). Например, учащимся предлагается понаблюдать за действиями, которые выполняет или выполнил ученик, вызванный к доске, а также обсудить то, что ещё будет сделано: *читает стихотворение, читал, будет читать*. По аналогии составляются словосочетания и предложения о том, что происходит в природе в настоящее время, то есть в момент речи, что было до этого, что произойдёт после этого. Конкретные наблюдения позволяют получить лексический материал, обобщая который, учащиеся под руководством учителя делают следующие выводы:

а) глаголы изменяются по временам, имеют три времени: настоящее, прошедшее, будущее;

б) глаголы настоящего времени обозначают действие, которое происходит в то время, когда о нём говорят, то есть в момент речи. Они отвечают на вопросы *что делает? что делают?*;

в) глаголы прошедшего времени обозначают действие, которое произошло до момента речи. Они отвечают на вопросы *что делал? что делали?* Имеют показатель – суффикс *-л-*;

г) глаголы будущего времени обозначают действие, которое произойдёт после момента речи. Они отвечают на вопросы *что сделают? что будут делать?*

При определении времени глагола в этом классе основным показателем является вопрос, на который отвечает глагол. Важно учить школьников правильно использовать вопросы в целях образования и распознавания временных форм. В качестве исходной для образования временных форм берётся начальная форма глагола. Постановка вопроса направляет действия учащихся, например: *что делать? – рисовать; что делал? – рисовал; что буду делать? – буду рисовать; но что сделать? – нарисовать; что сделаю? – нарисую.*

Сущность категории времени глагола становится для учащихся более понятной при сравнении одного и того же глагола в разных временных формах. Поэтому в процессе изучения темы «Глагол» в учебнике предлагаются упражнения с заданием: изменить глагол по временам. При этом в некоторых используются однокоренные глаголы совершенного и несовершенного вида: *получать – получить, отправлять – отправить, писать – написать, покупать – купить.* Считаем, что при выполнении таких упражнений, следует постоянно напоминать учащимся о связи данных категорий, о том, что глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени, проводить наблюдения над ролью видо-временных форм в текстах.

Для развития у учащихся осознанного умения употреблять глагола в

определённом времени можно использовать следующие тексты упражнений учебника 560, 569, 585 и др.

В четвёртом классе предметом постоянного внимания учителя по-прежнему остаётся изменение глагола по временам. Совершенствуются знания учащихся о том, что глаголы, отвечающие на вопросы что делать? (несовершенного вида), имеют настоящее, прошедшее и будущее время; глаголы, отвечающие на вопрос что сделать? (совершенного вида), имеют только прошедшее и будущее время. Однако и в этом классе не предусмотрено знакомство с категорией вида. И никаких специальных сведений о связи категории вида и времени учащимся не сообщается.

В учебнике для четвертого класса содержится несколько интересных упражнений, которые дают возможность показать ученикам роль в тексте тех или иных временных форм глагола. Например, в упражнении 409 представлен текст, в котором используются глаголы прошедшего времени. После чтения текста упражнения учащиеся должны найти глаголы, при помощи которых автор описывает действие ручейка и жителей старого пня. Затем учащимся предлагается записать текст по памяти по опорным словам.

В четвертом классе учащиеся знакомятся с неопределённой формой глагола. Здесь следует научить младших школьников соотносить начальную и временную форму глагола, переходить от начальной формы к той или иной временной, например: *встретить* – *встретишь*, *встретил*. В учебнике предусмотрены задания для формирования этого умения.

В качестве отдельного этапа выделяется работа над глаголами прошедшего времени. Новым для учащихся 4 класса является сопоставление суффикса в глаголах неопределённой формы и прошедшего времени: *услышать* – *услышал*, *строить* – *строил*, *таять* – *таял*. Кроме того, в 4-классе дети знакомятся с формальным показателем глаголов прошедшего времени, а именно наличием суффикса *-л-*. В этом классе предусматривается ознакомление с изменением глагола в прошедшем времени по родам. В учебнике содержится определение о том, как определять род глагола в

прошедшем времени: «Род глагола определяется по роду имени существительного, с которым глагол связан в предложении: *Ученик рисовал. Ученица рисовала*» (Рамзаева, 2018, 108).

На примере изучения формы будущего времени дети знакомятся с вариантами одной и той же грамматической формы. Это будущее простое и будущее аналитическое время. Такое разнообразие связано с видами глагола: глаголы совершенного вида образуют будущее простое время, а глаголы несовершенного вида – будущее аналитическое. И в этом случае следует знакомить школьников с категорией вида глагола. Тем более, что в устной речи дети свободно используют все значения, которые передаются в русском языке видо-временной системой форм глагола, и следует эти практические умения подкрепить теоретическими лингвистическими сведениями.

Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы показал, что на изучение темы «Глагол» отводится значительное количество часов. Поскольку лингвистические особенности глагола довольно сложны, то программой Т.Г. Рамзаевой предусмотрено знакомство с некоторыми категориями, характерными для данной части речи. Самое серьезное внимание уделяется категории времени. Считаем, что недостатком данной программы является изучение категории времени в отрыве от категории вида. По нашему мнению научить младших школьников различать вид глагола с помощью вопросов важно уже в третьем классе, так как без этого невозможно изучать, как мы отмечали ранее, изменение глагола по временам. Невнимание к виду глагола нередко являются причиной ошибок при образовании временных форм. Поэтому следует подбирать дополнительный дидактический материал к учебнику, который показывал бы детям связь категории вида с категорией времени, учили бы правильно образовывать видо-временные формы. Кроме того, необходим подбор дополнительных текстов, знакомящих школьников с ролью видо-временных форм глагола. Необходимо подчеркнуть, что понимание взаимодействия вида глагола и его временных форм помогает учащимся правильно употреблять глаголы в речи. Например, для указания на

незавершённость действия ученик использует глагол *сочинил*, а для указания на незавершённость действия – *сочинял*.

Таким образом, в процессе анализа программы и учебных книг Т.Г. Рамзаевой стало очевидным, что при изучении темы «Глагол» предусмотрены задания и упражнения, позволяющие познакомить младших школьников с семантикой и функциями в речи грамматических форм глагола. В своей э работе мы постарались учесть особенности усвоения школьниками видо-временных форм глагола и уделили особое внимание созданию системы заданий, способствующих успешному усвоению глагольных категорий в процессе реализации функционально-семантического подхода.

2.3. Организация экспериментальной работы по реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения глагола в начальной школе

Анализ лингвистической и методической литературы показал, что глагол – очень сложная часть речи, обладающая значительным количеством форм, и поэтому представляющая значительную трудность для усвоения младшими школьниками. Поэтому в своем экспериментальном исследовании мы остановились на возможностях реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения категорий времени глагола, связав ее изучение с категорией вида. Обусловлено это тем, что данная категория тесно связана друг с другом. Лингвисты считают, что по отношению к русскому языку следует говорить не столько о временной, сколько о видо-временной системе глагола. Как указывает Н.Ю. Штрекер, «категория вида и времени взаимосвязаны, так как обе выражают отношение действия к протеканию его во времени. Отличия заключаются в том, что категория времени выражает отношение действия к моменту речи (действие совпадает с моментом речи; предшествует ему; следует за ним), а категория вида характеризует действие с точки зрения протекания его во времени независимо от момента речи» (Штрекер, 2005, 115). Поэтому уже в

начальной школе следует обращать внимание учащихся на связь данных категорий, чтобы сформировать у младших школьников грамматическое понятие о той и другой категории. При реализации функционально-семантического подхода взаимосвязанное изучение данных категорий необходимо еще в большей степени, так как возможность образования и употребления временных форм в тексте напрямую зависит от видового значения глагола.

Экспериментальная работа проводилась в 4-ом классе МОУ «Вейделевская СОШ» Вейделевского р-на Белгородской области в течение 2017-18 учебного года. Класс работает по программе и учебникам «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой (УМК «Ритм»). В экспериментальном классе обучается 20 детей. Экспериментальная работа была организована в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На этапе констатирующего эксперимента решались задачи: 1) выявить уровни сформированности умений «определять временное значение глаголов» и «образовывать формы времени глагола»; 2) выявить уровни сформированности умения употреблять видо-временные формы глаголов в собственных высказываниях.

Для реализации первой задачи на контрольном этапе эксперимента с проводилась письменная работа, включающая несколько заданий (Приложение 1).

Первое задание должно было проверить, умеют ли младшие школьники определять временное значение глагольных форм. Детям были предложены несколько словоформ с разным временным значением, причем это были слова, имеющие разное видовое значение и разное личное значение.

Во втором задании проверялось умение образовывать все возможные формы времени от предложенных глаголов, причем предлагались глаголы совершенного и несовершенного вида. Следовательно, среди глаголов были и такие, которые не могли иметь все три формы времени.

При выполнении первого задания ошибки в основном допущены в

определении прошедшего и будущего времени глаголов, практически не вызвало затруднение определение настоящего времени.

Второе задание оказалось более сложным, особенно это касается глаголов совершенного вида. Учащиеся образовывали этих глаголов формы настоящего времени. Много ошибок было допущено также при образовании форм будущего сложного времени. Причины ошибок, по нашему мнению, заключаются в следующем: 1) у младших школьников ещё не сформировано представление о различии в образовании форм прошедшего и будущего времени у глаголов совершенного и несовершенного вида; 2) младшие школьники не знают о том, что глаголы совершенного вида не могут иметь форм настоящего времени.

В третьем задании нужно было обнаружить глаголы в тексте и определить их временное значение. Это задание не вызвало больших затруднений. Однако и здесь были допущены ошибки. Так, часть учеников неверно определили глаголы настоящего времени (это единичные ошибки). Более многочисленными оказались ошибки в определении глаголов прошедшего времени. Два человека ошиблись в определении частей речи и отнесли к глаголам настоящего времени слова *сыро* и *холодно*.

Выполнение заданий констатирующего эксперимента оценивалось следующим образом: за каждое правильно образованную форму или правильно выписанное слово ученик получал по одному баллу. Максимальное количество баллов, которое можно было набрать при выполнении письменной работы, составляло 38 баллов. Для оценки результатов были разработаны уровни сформированности умений определять время глагола и образовывать формы глагола: высокий уровень - 30-38 баллов; средний уровень - 20-29 баллов; низкий уровень - 0-19 баллов.

На констатирующем этапе эксперимента высокий уровень был выявлен у четырех учеников, что составляет 20 %, средний уровень обнаружен у шестерых учеников (30 %), низкий уровень продемонстрировали десять учащихся, что составляет 50 %. Результаты выполнения учащимися

письменный работы свидетельствуют о том, что у половины учащихся экспериментального класса умение образовывать различные формы времени глагола, а также определять значение времени находится на низком уровне.

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

Результаты проведения контрольного среза выявили довольно частое нарушение норм употребления глаголов (нарушается видо-временная соотнесенность глагольных форм). До 70 % учащихся допускают такие ошибки. Приведем примеры ошибок такого рода, обнаруженных нами в детских работах:

Синицы клевали рябину, хитрые воробьи их прогоняют.

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

Никто не заходил сюда, не тревожит лесное царство.

Около дома был погреб, и пахнем вкусным.

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

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

Дождь кончался, луг опять зазеленел.

Сороки взлетали то вверх, то на землю сядут.

Вода в реке была зеркальная. Воздух стал чистым прозрачным.

Причина вышеназванных ошибок, заключающихся в смешении и временных, и видовых форм глагола в рамках одного контекста, заключается, по нашему мнению, в том, что на уроках русского языка недостаточно внимания уделяется работе с правильным соотношением видо-временных форм как важнейшим средством связи предложений в тексте. Кроме того,

анализ детских работ показал, что использование временных форм глагола не отличается разнообразием, учащиеся не используют формы глагола в переносном значении, в изобразительной функции.

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

Следующий этап нашей работы - формирующий эксперимент. Цель данного этапа – разработать систему заданий, позволяющую реализовать функционально-семантический подход в процессе изучения глагола. Поскольку коммуникативную значимость морфологические единицы приобретают в тексте, то в экспериментальном обучении нами использовались мини-тексты. Выбор именно мини-текста в качестве дидактической единицы был обусловлен следующими причинами. Такие тексты легко моделируются, их модели можно объяснить с помощью правил грамматики. Это в свою очередь позволяет проанализировать структуру текста, абстрагируясь от конкретных условий коммуникации, что имеет значение для формирования у учащихся речевых умений.

Для наблюдения над функционированием видо-временных форм глагола в ходе формирующего эксперимента нами использовались как специально подобранные тексты, так и тексты учебника «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, содержание которого позволяют наиболее эффективно применять функционально-семантический подход при изучении языковых категорий.

Практическое ознакомление младших школьников с видо-временными формами глагола осуществлялось при помощи выполнения упражнений аналитического характера. Деятельность была организована на основе эвристической беседы и наблюдения над языком. Назовем методологические положения формирующего эксперимента, направленного на изучение видо-временных форм глагола на функционально-семантической основе:

1. В начальной школе необходимо взаимосвязанное изучение категории вида и времени глагола, что определяется тесной связью данных категорий. Необходимо введение элементарных теоретических сведений о категории вида глагола.

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

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

4. Работу по формированию понятия о категории вида и времени на функционально-семантической основе необходимо проводить не только при изучении глагола, но и на материале других грамматических тем, например, при изучении имени прилагательного, имени существительного и др. С этой целью были разработаны дополнительные задания к упражнениям учебника «Русский язык» для 4-го класса Т.Г. Рамзаевой.

Работа включала следующие этапы:

1. Этап формирования представления о категории вида глагола, о взаимосвязи категорий вида и времени. Основная задача этого этапа – наблюдение над образованием видовременных форм глагола в условиях их применения в речевом общении. На этом этапе продолжает формироваться

понятие о грамматической категории времени, о которой учащиеся уже получили первоначальное представление в третьем классе, и формируется понятие о категории вида глагола.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Знакомству с функционированием глагольных форм были посвящены «речевые фрагменты» уроков русского языка. Использование таких речевых фрагментов позволяет вести работу параллельно с изучением программного материала. Кроме того, такие «речевые фрагменты» отражают динамику учебного процесса: 1) введение понятия; 2) тренировочные упражнения; 3) создание собственных высказываний. Приведем примеры таких фрагментов на этапе введения понятия «роль глагола в тексте».

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

*У каждого дела запах особый;
 В булочной **пахнет** тестом и сдобой.
 Мимо столярной идешь мастерской –
 Стружкой **пахнет** и свежей доской.
Пахнет маляр скипидаром и краской.
Пахнет стекольщик оконной замазкой.
 Куртка шофера **пахнет** бензином.
 Bluза рабочего маслом машинным.
Пахнет кондитер орехом мускатным.
 Доктор в халате – лекарством приятным.*

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

Приведем следующий фрагмент урока, на котором проводилась работа по формированию понятия «роль глагола в тексте».

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

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

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

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

- Определим тип речи (повествование).

- Подчеркните глаголы, которые обозначают последовательность действий героя рассказа (*поглядел, подхватил, сунул, пустился, вошел, уложил, прикрыл, сбегал, поставил*).

- С помощью глаголов какого вида передается последовательность действий в рассказе? (совершенного вида).

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

Учитель: А теперь прочитайте другой текст:

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

- Определите тип речи (описание).

- О каких действиях – единичных или повторяющихся говорится в тексте (о повторяющихся).

- Подчеркните глаголы, которые обозначают повторяющиеся действия. Определите их вид (*будила, не подпускала, приводила, караулила, отправлялась*. Все это глаголы несовершенного вида).

- Есть ли в тексте глаголы, которые обозначают постоянные признаки, свойства? Найдите в тексте эти глагол, определите их вид (*ласкалась, любила*

– несовершенный вид).

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

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

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

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

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

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

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

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

Далее младшим школьникам было предложено прочитать уже проверенные, написанные раньше дома сочинения-миниатюры. Их темы: 1) внешность и повадки какого-либо животного; 2) описание какого-либо пейзажа; 3) начало рабочего дня: своего, мамы или папы. Ученикам было предложено выделить в составленных ими текстах глаголы, определить их время, вид, сделать вывод, в каких видо-временных формах наиболее часто употребляются глаголы-сказуемые при описании. На основе анализа нескольких текстов был сделан вывод о том, что в таких текстах наиболее часто употребляются глаголы несовершенного вида настоящего и прошедшего времени, потому что они позволяют обозначать действия повторяющиеся, длительные, постоянные, что и характерно для описания.

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

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

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

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

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

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

1. Выписать из текста глаголы.
2. Определить вид глаголов и форму времени.
3. Ответить на вопрос, почему в тексте много глаголов (порядок следования глаголов отражает развитие действия. Это текст-повествование).
4. В какой временной форме использованы глаголы в тексте для рассказа о событии? (В прошедшем времени и настоящем).
5. Каково соотношение форм прошедшего и настоящего времени в тексте? (Большинство глаголов в форме прошедшего времени).
6. С какой целью автор использует глаголы в форме настоящего времени?

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

Кроме подбора собственного дидактического материала к урокам, мы

разрабатывали дополнительные задания к упражнениям учебника Т.Г. Рамзаевой. Приведем примеры таких заданий.

Упражнение 560.

1. Объясните, глаголы какого времени и вида соединяют предложения данного текста?
2. Для чего во втором абзаце используются глаголы настоящего времени? Не прерывает ли это связности рассказа?

Упражнение 562.

1. Благодаря использованию каких форм глагола во втором абзаце автору удалось передать динамичность действия, сделать повествование живым, выразительным, наглядным?
2. В прямом или переносном значении используются глаголы во втором абзаце текста.

Упражнение 574.

1. Глаголы какого времени используются в этом тексте?
2. Измените форму настоящего времени на форму прошедшего времени. Что произошло с текстом?

Функционально-семантический подход к изучению глагола использовался нами не только при изучении темы «Изменение глагола по временам», но и на материале других тем.

На последнем – контрольном этапе эксперимента, мы ставили своей целью проверить эффективность обучающего эксперимента, а именно: как повлияли уроки, на которых использовался функционально-семантический подход, на умение школьников образовать временные формы глагола и использовать в речи видо-временные формы.

На последнем этапе учащимся были предложены задания, аналогичные тем, что использовались на констатирующем этапе эксперимента. На данном этапе эксперимента были получены следующие результаты: высокий уровень выявления у 7 учеников (30%), средний уровень продемонстрировали 10 учащихся (50 %) и низкий уровень – 4 ученика (20 %). В Таблице 2.1.

представлены сравнительные данные результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Таблица 2.1.

Сравнительные данные результатов
констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Высокий	20 %	30 %
Средний	30 %	50 %
Низкий	50 %	20 %

Таким образом, выполнение учащимися заданий контрольного этапа эксперимента свидетельствует о том, что знакомство с категориями вида повлияло на формирование умения образовывать различные формы времени. Это является доказательством в пользу взаимосвязанного изучения данных категорий. Контрольные срезы, проведенные на этом этапе эксперимента в виде десяти сочинений по непосредственным и опосредованным наблюдениям, и изложений, показали, что сочинения учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления видо-временных форм глаголов. Значительно сократилось количество ошибок, связанных с нарушением видо-временной соотносительности глагольско-сказуемых в тексте. На этом этапе такие ошибки носили единичный характер. Такие результаты о доступности для младших школьников сведений текстообразующей функции русского глагола, и целесообразности практического ознакомления на уроках русского языка с особенностями функционирования видо-временных форм в речи. Осознание функций слов глагольных слов стало основой для уместного их употребления, что улучшило качество создаваемых младшими школьниками текстов.

Выводы по второй главе

1. Возможности реализации функционально-семантического подхода в обучении русскому языку в начальной школе рассматриваются в работах Т.Г. Рамзаевой, З.Ф. Юсуповой, О.В. Алексеевой, М.В. Папиной, С.Ю.

Булановой, И.А. Шкляр и др., в работах которых отмечается, что изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

2. Анализ программы и учебников, входящих в учебно-методический комплект «Ритм» (автор Т.Г. Рамзаева) показал, что в них предусмотрена реализация функционально-семантического аспекта обучения родному языку. Однако в процессе анализа текстов, упражнений, кроме заданий учебника, необходимо предлагать учащимся дополнительные задания, направленные на выяснение функции языковых единиц. Кроме того, в учебниках практически отсутствует теоретический материал, знакомящий младших школьников с текстовыми функциями тех или иных слов.

3. Констатирующий эксперимент показал, что уровень умений употреблять глагольные формы разных времен, а также уровень умений соотносить глагольные формы в связном тексте у учащихся экспериментального класса является низким.

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

5. Результаты констатирующего эксперимента (письменная работа, сочинения, изложения) свидетельствуют об эффективности проделанной работы. Результаты выполнения учащимися письменной работы, анализ сочинений и изложений показал, что работы учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления видо-

временных форм глаголов. Значительно сократилось количество ошибок, связанных с нарушением видо-временной соотносительности глаголов-сказуемых в тексте, что свидетельствует о доступности для младших школьников сведений о текстообразующих функциях русского глагола.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Умение применять родной язык во всем его функциональном многообразии является предпосылкой создания всесторонне развитой личности, которая активно участвует во всех сферах общественной деятельности.

Функции языка осознаются учащимися не только в процессе специального изучения языка, но и в целом всей учебной деятельности в школе и вне ее. При этом важно, чтобы речевое развитие имело личностно целевую направленность и осуществлялось во взаимодействии со всеми другими учебными предметами. Вот почему реализация функционально-семантического подхода в обучении младших школьников родному языку приобретает в настоящее время всё большую значимость.

Речевая направленность действующих программ по русскому языку обусловила внимание учителей-практиков и методистов к функционально-семантическому аспекту языковых категорий, в том числе глагольных слов, которые обладают высокой частотностью употребления во всех функциональных стилях языка.

Изучение единиц языка одновременно с вопросами их функционирования в речи – «предпосылка осуществления коммуникативно направленного обучения» (А.Ю. Купалова). Традиции функционального подхода к изучению родного языка восходят к трудам Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, А.М. Пешковского и др. Сформулированный профессором М.Т. Барановым функциональный принцип изучения языка нашел отражения в работах современных лингводидактов, применительно к начальной школе вопросы функционально-семантического подхода рассматриваются в работах Т.Г. Рамзаевой, З.Ф. Юсуповой, О.В. Алексеевой, М.В. Папиной, С.Ю. Булановой, И.А. Шкляр и др. Данный подход отражает объективный путь развития методики преподавания родного языка по соединению линий изучения языка и речи. Именно в тексте глагол как единица языка предстает

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

Поскольку коммуникативную значимость морфологические единицы приобретают в тексте, то в экспериментальном обучении нами использовались мини-тексты. Выбор именно мини-текста в качестве дидактической единицы был обусловлен следующими причинами. Такие тексты легко моделируются, их модели можно объяснить с помощью правил грамматики. Это в свою очередь позволяет проанализировать структуру текста, абстрагируясь от конкретных условий коммуникации, что имеет значение для формирования у учащихся речевых умений. Для наблюдения над функционированием видо-временных форм глагола в ходе формирующего эксперимента нами использовались как специально подобранные тексты, так и тексты учебника «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, содержание которого позволяют наиболее эффективно применять функционально-семантический подход при изучении языковых категорий. Практическое ознакомление младших школьников с видо-временными формами глагола осуществлялось при помощи выполнения упражнений аналитического характера. Деятельность была организована на основе эвристической беседы и наблюдения над языком.

В процессе проведения экспериментальной работы мы руководствовались следующими методическими положениями:

1. В начальной школе необходимо взаимосвязанное изучение категории вида и времени глагола, что определяется тесной связью данных категорий. Необходимо введение элементарных теоретических сведений о категории вида глагола.
2. Введение элементарных теоретических сведений о глаголе как средстве связи предложений в тексте, о правильном соотношении видо-временных форм глаголов-сказуемых необходимо в начальной школе для успешного овладения грамматическим понятием на функциональной основе и совершенствования связной речи.
3. В начальной школе необходимо проводить наблюдения над использованием в текстах различного типа видо-временных форм глагола с тем, чтобы знакомить младших школьников с текстообразующей ролью этих форм в тексте.
4. Работу по формированию понятия о категории вида и времени на функционально-семантической основе необходимо проводить не только при изучении глагола, но и на материале других грамматических тем, например, при изучении имени прилагательного, имени существительного и др.

Экспериментальная работа по реализации функционально-семантического подхода включала два этапа:

1. Этап формирования представления о категории вида глагола, о взаимосвязи категорий вида и времени. Основная задача этого этапа – наблюдение над образованием видовременных форм глагола в условиях их применения в речевом общении. На этом этапе продолжает формироваться понятие о грамматической категории времени, о которой учащиеся уже получили первоначальное представление в третьем классе, и формируется понятие о категории вида глагола.
2. Этап ознакомления младших школьников с текстообразующей функцией видо-временных форм глагола, с особенностями использования в различных текстах видо-временных форм глагола. Основная задача этого этапа – закрепление знаний детей о категории вида и времени, формирование

представления о функции в речи видо-временных форм глагола.

Проведенная нами экспериментальная работа показала, что на основании знаний о текстообразующей роли изучаемых форм у младших школьников формируются умения использовать возможности грамматических форм при создании текстов. Работа над функциональными особенностями видо-временных форм, их композиционно-стилистическим потенциалом способствует росту конструкций грамматического строя речи учащихся. При формировании коммуникативных умений, основанных на знаниях школьниками текстообразующих и выразительно-изобразительных функций глагольных форм, происходит перенос полученных знаний и умений на новые варианты текстов при репродуктивной деятельности, что отражает развитие речевых способностей учащихся. Практическая реализация функционально-семантического подхода позволяет вести целенаправленную работу не только по формированию понятий вида и времени глагола, но и по практическому образованию и употреблению в речи этих грамматических форм.

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

Содержание материала учебников и разработанные в процессе

эксперимента методики позволили вести целенаправленную работу не только по формированию понятий вида и времени глагола, но работу по практическому образованию и употреблению в речи этих грамматических форм. Реализация функционально-семантического подхода позволит учащимся осознать роль глагола и его форм в тексте, а учителю - формировать навык осмысленного использования глагольной лексики в связной речи.

Библиографический список

1. Авдеев Ф.Ф. К вопросу о нейтрализации в историческом настоящем единичного действия / Ф.Ф. Авдеев // Вопросы русской аспектологии. - Тарту: Изд-во Тартуского госуниверситета, 1977. – С. 123-139.
2. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова / Н.С. Авилова. - М.: Просвещение, 2007. – 131 с.
3. Алексеева О.В. К вопросу формирования грамматического строя речи младших школьников (аспект употребления глагольных форм) / О.В. Алексеева // Проблемы русистики на рубеже XX-XXI вв.: сборник научных трудов. - Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 202-206.
4. Алексеева О.В. Лингвистический анализ текста при функциональном подходе к изучению единиц языка / О.В. Алексеева // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции. – Ч. 2. – Воронеж: ВГПУ, 2003. - С. 163-169.
5. Баранов М.Т. Логико-предметные категории и способы их выражения в языке и речи // Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Русский язык. - 2-е изд. - М.: Дрофа, 2000. - С. 206–218.
6. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление): учебное пособие / А.В. Бондарко. - М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
7. Бондарко А.В. Глагольный вид в русском языке как морфологическая категория / А.В. Бондарко // Вопросы русской аспектологии. Т.146. - Воронеж: Изд-во Воронежского госпединститута, 1975. – С. 98-111.
8. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. – М.: Просвещение, 2007. – 186 с.
9. Бондарко А.В. Русский глагол / А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 2005. – 231 с.
10. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий: учебное пособие / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1976.- 211 с.

- 11.Бондарко А.В. Функциональная грамматика: учебное пособие / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1987. – 131 с.
- 12.Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии: учебное пособие / Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1976. – 211 с.
- 13.Буланова С.Ю. Возможности ознакомления младших школьников с формами качественных имен прилагательных в функционально-семантическом аспекте / С.Ю. Буланова // Начальная школа. - 2004. - № 6. – С. 123-125.
- 14.Буланова С.Ю. Особенности формирования лингвистической компетенции младших школьников / С.Ю. Буланова // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 10-17.
15. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. - М.: Просвещение, 2004. - 373 с.
- 16.Быстрова Е.А. Федеральный и национально-региональный компоненты государственного стандарта по русскому языку / Е.А. Быстрова // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент: сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 1999. – 308 с.
- 17.Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: учебное пособие / В.В. Виноградов. - М.: Просвещение, 2004. – 452 с.
- 18.Винокур Г.О. Из бесед и культуре речи / Г.О. Винокур // Русская речь. - 1967. - № 3. – С. 19-24.
- 19.Винокур Г.О. О задачах истории языка // Избранные работы по русскому языку. - М.: Академия, 2009. - 492с.
- 20.Воителева Т.М. Технология использования текста на уроках русского языка / Т.М. Воителева // Теория и практика современной методики преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Г.А. Фомичевой. - М.: Изд-во «Сигнал», 2003. – С. 44-51.
- 21.Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и

- речь. - М.: Академия, 2006. - 519 с.
22. Газаева Л.В. Функциональный подход к обучению младших школьников словосочетанию / Л.В. Газаева // Начальная школа плюс До и После. – 2004. - № 11. – С. 32-34.
23. Гвоздев А.Н. Современный русский язык: учебник / А.Н. Гвоздев. Ч.1. Изд. 4. - М.: Просвещение, 1973. – 321 с.
24. Голуб И.Б. Книга о хорошей речи / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. - М.: Просвещение, 2002. – 211 с.
25. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие / И.Б. Голуб. - М.: Логос, 2012. – 331 с.
26. Дейкина А.Д. Новации в методике преподавания русского языка / А.Д. Дейкина // Русский язык в школе. - 2002. - №3. - С. 105-109.
27. Дидактика средней школы: учебное пособие для пед. ин-тов. / Под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. - М.: Академия, 2005. - 303с.
28. Долгалева О.С. Реализация функционально - семантического родхода в процессе изучения глагола в начальной школе // VII Международная научно - практическая интернет-конференция молодых исследователей «Альтернант- 2018». [Электронный ресурс]. URL: <https://conf.grsu.by/alternant2018/?s=долгалева> (дата обращения: 27.04.2018).
29. Долгалева О.С. Реализация функционально-семантического подхода в процессе изучения глагола в начальной школе / О.С. Долгалева // Ребёнок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов Российской студенческой научной конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина», 2018. – С. 444-448.
30. Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку: учебное пособие / Т.К. Донская. - Л., 1990. – 241 с.
31. Ефимов А.И. Стилистика русского языка: учебное пособие / А.И. Ефимов. - М.: Просвещение, 1961. – 453 с.
32. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: учебное

- пособие / Г.А. Золотова. - М.: Просвещение, 1973. – 115 с.
- 33.Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. - М.: Наука, 1973. - 351с.
- 34.Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе: учебное пособие / Н.А. Ипполитова. - М.: Флинта, Наука, 1992. – 126 с.
- 35.Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина. - М.: Дрофа, 1995. – 231 с.
- 36.Крылова М.Н. Функционально-семантический анализ как основа системного исследования языковых единиц. Функционально-семантическая категория сравнения // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2013/09/3736> (дата обращения: 23.09.2018).
- 37.Кузьмина Г.В. Функциональная грамматика и практика обучения русскому языку нерусских // Актуальные проблемы лингводидактики: сборник науч. трудов. - М.: Академия, 2015. - С.16-26.
- 38.Купалова А.Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса русского (родного) языка в школе: учебное пособие / А.Ю. Купалова. - М., 1991. - 231 с.
- 39.Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. - М.: Просвещение, 1995. – 231 с.
- 40.Ломов А.М. Морфологические категории глагола и их синтаксические функции / А.М. Ломов // Русская словесность на рубеже веков: методология и методика преподавания русского языка: материалы международной конференции. - Воронеж: ВГУ, 2004. - С. 11-23.
- 41.Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебник // М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, О.В. Сосновская. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 342 с.
- 42.Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – 2-ое издание, исправленное и дополненное. - М.: Просвещение, 1997. – 231 с.
- 43.Львова С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике

- и словообразованию в начальных классах: автореф... доктора пед. наук / С.И. Львова. - М.: МГПУ, 1993. – 41 с.
44. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии / Ю.С. Маслов. - М.: Просвещение, 1984. – 211 с.
45. Новикова Т.Ф. Перспективы единой системы развития речи учащихся / Т.Ф. Новикова // Теория и практика современной методики преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Г.А. Фомичевой. М.: Изд-во «Сигнал», 2003. - С. 138-145.
46. Папина М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе / М.В. Папина // Начальная школа. - 2004. - № 10. – С. 38-43.
47. Парменова Т.В. Функциональный подход к изучению грамматики в школе (Об одном из путей модернизации). - Русский язык. – 2002. - № 3.
48. 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.
49. Петросьян М.Г. Функционально-семантический подход к изучению категории экзистенциальности // Сборник научных работ аспирантов и молодых преподавателей. Ч. 3: Филология. - Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2009. - С. 98-111.
50. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. - М.: Просвещение, 2010. – 321 с.
51. Пирогова Л.И. Русский глагол. Грамматический словарь-справочник. – М.: Школа-прогресс, 2009. – 512 с.
52. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике: Т. 4, вып. 1: / Общ. ред. Ф. П. Филина. - М.: Просвещение, 1985. – 231 с.
53. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике / А.А. Потебня. - М.: Просвещение, 2008. - 213 с.
54. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа. - М.: Просвещение, 2018. – 154 с.

- 55.Рамзаева Т.Г. Лингвометодическая концепция развивающего начального языкового образования и ее реализация в авторских учебниках «Русский язык» для 1-4 классов / Т.Г. Рамзаева // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 3-9.
- 56.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.
- 57.Рамзаева Т.Г. Проблема развивающего языкового образования и ее реализация в современной начальной школе / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1991. - № 4. - С. 14-19.
- 58.Рамзаева Т.Г. Программа базового и углубленного обучения русскому языку во 2-4 классах начальной школы / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1990. - № 9. – С. 23-31.
- 59.Рамзаева Т.Г. Русский язык в начальной школе: справочник к учебникам Т.Г. Рамзаевой для I – IV классов / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2018. - 80 с.
- 60.Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 2-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2018. - 211 с.
- 61.Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 3-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2018. – 256 с.
- 62.Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 4-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2018. – 231 с.
- 63.Рамзаева Т.Г. Система обучения русскому языку на речевой основе: методические рекомендации к авторскому учебнику «Русский язык» для IV класса / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2002. – 87 с.
- 64.Рамзаева Т.Г. Функционально-семантический аспект обучения русскому (родному) языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (1-4 классы) / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. - 2003. - № 1. - С. 25-31.

- 65.Русский язык и культура речи: учебник для вузов / А.И. Дымарский и др. - М.: Высшая школа, 2014. – 509 с.
- 66.Современный русский язык. Анализ языковых единиц: учебник / Под ред. Е.И. Дибровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
- 67.Стрыгина Т.В. Время глагола (функционально-системный подход к изучению) / Т.В. Стрыгина // Русская словесность. – 2005.- № 4. – С. 45-49.
- 68.Устинов А.Ю. Функционально-семантический подход к изучению средств языковой модальности в школьном курсе русского языка: автореф. дисс... канд пед. наук. – М., 2009. - 21 с.
- 69.Шкляр И.А. Реализация коммуникативной направленности обучения русскому языку в ходе пропедевтических наблюдений над признаками наречий в начальной школе / И.А. Шкляр // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 25-32.
- 70.Штрекер Н.Ю. Современный русский язык: Историческое комментирование: учебное пособие / Н.Ю. Штрекер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 240 с.
- 71.Щерба Л.В. О частях речи в русском языке / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. - М., 2007. – С. 23-45.
- 72.Юсупова З.Ф. К вопросу об изучении частей речи в русском языке: функционально-семантический аспект / Филология и культура. – 2013. – № 1 (31). – С. 276-279.
- 73.Языкознание. Энциклопедия. – Под. ред. М.Н. Ярцева. - М., 1998. - 765 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

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

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

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

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

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

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

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

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

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

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

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

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

<i>Болезнь, писать, прыгать,</i>	Приставки: <i>за-, на-, по-, ис-.</i>
----------------------------------	---------------------------------------

<i>лететь, терять, тратить</i>	
<i>Спросить, забыть, решить, запеть, умыть, сообщить</i>	Суффиксы: -ива-, -ва-, -а-

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

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

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

