

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

**Донская Наталья Александровна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ТОПОСА «ОПРЕДЕЛЕНИЕ»**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания  
(русский язык)

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук, доцент  
Ассуирова Лариса Владимировна

Москва  
2022

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА ТОПОС «ОПРЕДЕЛЕНИЕ»</b> .....	14
1.1. Текст как результат речетворческого процесса .....	14
1.2. Текстовые умения как компонент речевого развития.....	27
1.3. Характеристика структурно-смысловой модели «определение» с позиций разных наук.....	39
1.4. Структурно-смысловая модель «определение» .....	57
Выводы по главе 1.....	69
<b>ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ: ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ПОЛОЖЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА</b> ... ..	71
2.1. Анализ программ и учебников для начальной школы с точки зрения возможности формирования текстовых умений у младших школьников .....	71
2.2. Характеристика уровня знаний о тексте учащихся начальной школы: констатирующий этап.....	94
2.3. Методические принципы, педагогические условия, цели и принципы опытного обучения.....	109
2.3.1. Программа, содержание и результаты опытного обучения .....	112
2.3.2. Варианты заданий по формированию текстовых умений с опорой на топос «определение» с использованием дидактического материала учебника «Русский язык. 3 класс» Л.Ф. Климановой .....	117
2.3.3. Результаты опытного обучения.....	120
Выводы по главе 2.....	134

<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	136
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	139
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	175
Приложение А. Содержание программы опытного обучения .....	175

## ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования от 2018 года, один из главных показателей качества образования младших школьников – это развитость текстовых и коммуникативной компетенций. Проблема формирования этих компетенций освещается исследователями с разных точек зрения, но не имеет окончательного разрешения, что свидетельствует о большом теоретическом и эмпирическом потенциале разработок в данном направлении.

Центральным понятием, изучение которого обеспечивает эффективность формирования текстовой компетенции и составляющих ее основу текстовых умений, является «текст», рассматриваемый учеными как единица языка, единица речи и единица коммуникации (М.М. Бахтин, Н.С. Болотнова, Т.М. Воителева, И.Р. Гальперин, А.Д. Дейкина, Т.М. Дридзе, Г.А. Золотова, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, Л.М. Лосева, М.Р. Львов, С.И. Львова, О.И. Москальская, З.С. Смелкова, Г.Я. Солганик, О.В. Филиппова и др.). Указывая на важность продуцирования текста, М.М. Бахтин отмечал, что человек всегда выражает себя с помощью текста, высказывания. «Текст является той непосредственной действительностью (действительностью мысли и переживаний), из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [Бахтин, 1997, с. 287].

При формировании текстовых умений, изучению которых уделяли внимание известные методисты М.Т. Баранов, Е.В. Бунеева, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик и др., необходимо направлять деятельность учащихся не только на анализ, но и на продуцирование текста, на создание собственных произведений. Именно сопряжение аналитических, репродуктивных и продуктивных направлений деятельности поможет сформировать умения: грамотно определять тему текста и раскрывать его основную мысль; правильно подбирать заглавие текста; навык подбора материала, на котором будет

строиться высказывание; умение приводить отобранный текстовый материал в систему, выстраивать его в необходимом порядке и разрабатывать план текста; умение разделять по смыслу и рассматривать композиционные элементы текста; выявлять основную мысль текста; навык редактирования – совершенствования написанного; умение грамотно выражать мысли; выразительно и эмоционально, не допуская двусмысленности [Ладыженская, 2005, с. 13–15].

При формировании умений учащихся младших классов работать с текстом одно из требований эффективности – концентрация внимания, другое – разработка новых методических рекомендаций. Представляется, что возможной формой работы над текстовыми умениями может стать включение в текстовую деятельность такого приема, как моделирование фрагментов текста по определенным речевым формулам. Они разработаны риторикой и называются «топос» – структурно-смысловая модель, на базе которой создаются фрагменты текста, затем включаемые в полный текст. Среди большого количества топосов важное значение имеет модель «определение», служащая для передачи смыслового содержания высказываний.

Анализ содержания и применение в обучении категории топос «определение» являются новой разработкой, требующей методической базы. Значимость топоса «определение» подтверждается трудами большого количества исследователей в современной методике. Благодаря своей универсальности топосы применяются в разработке текстов любых стилей и жанров, выполняя функцию «опорного материала, своеобразного каркаса, источника распространения замысла» [Ассуирова, 2003].

Нет данных и рекомендаций по использованию речевой модели «определение» в учебниках и программах. Однако опора на данную модель позволит эффективно формировать текстовые умения, поскольку до определения предмета речи оно соотносится с темой высказывания, анализируется место нахождения, созданного на основе топоса фрагмента, применяются необходимые для точности определения языковые средства. Таким образом, при конструировании текста с опорой на модель формируются

выделяемые исследователями текстовые базовые и специальные умения, работа над которыми происходит только при изучении данной модели.

В отношении сказанного в практике преподавания русского в начальной школе выделяется ряд противоречий, которые существуют в данный момент:

- между существующими методиками формирования текстовых умений, опирающихся на сочетание упражнений разного вида, и отсутствием концепции их формирования на основе структурно-смысловых моделей;

- между имеющимся практическим опытом преподавания русского языка в области формировании текстовых умений и отсутствием обращенности к практическим основам риторической науки, в том числе к топосам;

- между задачами обучения, требующими формирования текстовых и коммуникативных компетенций, и недостаточным уровнем владения ими младшими школьниками.

Данные противоречия определили **проблему** исследования: при каких условиях введение в практику обучения топоса «определение» повысит эффективность формирования текстовых умений младших школьников.

**Объект** исследования: процесс развития текстовых умений у детей младшего школьного возраста.

**Предмет** исследования: методические условия развития текстовых умений младших школьников на основе топоса «определение».

**Цель** исследования – создание обоснованной теоретически и экспериментально проверенной методики формирования текстовых умений у младших школьников на основе топоса «определение».

**Гипотеза** исследования строится на предположении о том, что с применением топоса «определение» формирование текстовых умений будет более эффективным, чем в существующей практике, при следующих условиях:

- если на основе топоса «определение» будут конкретизированы базовые текстовые умения: определять тему текста и озаглавливать текст по теме; выявлять основную (главную) мысль текста и озаглавливать текст по этому параметру; отбирать языковой материал в соответствии с темой и основной

мыслью текста; устанавливать порядок предложений в тексте в соответствии с логикой развития основной мысли;

- если в содержание работы по развитию речи младших школьников будут включены специальные текстовые умения, формируемые при обучении младших школьников на основе топоса «определение»: умение выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте; определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями его цельности; формулировать определение предмета речи в соответствии с требованием функционального стиля; обеспечивать смысловую целостность формулировки определения;

- если формирование текстовых умений осуществляется на основе текстоцентрического подхода к изучению тех программных тем курса «Русский язык», дидактический материал которых потенциально способствует организации деятельности школьников по созданию высказывания на основе структурно-смысловой модели «определение».

Выявлены специальные текстовые умения, формируемые при обучении младших школьников на основе топоса «определение»: умение выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте; определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями цельности текста; формулировать определение предмета речи в соответствии с требованием функционального стиля; обеспечивать смысловую целостность формулировки определения;

Формирование текстовых умений осуществляется на основе текстоцентрического подхода к изучению тех программных тем курса «Русский язык», дидактический материал которых потенциально способствует организации деятельности школьников по созданию высказывания на основе структурно-смысловой модели «определение».

Исходя из целей, предмета, объекта и гипотезы диссертационного исследования были сформулированы **основные задачи**, которые решаются в нашей работе:

1) на основе анализа психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы выявить концептуальные для данного исследования понятия и уточнить сущность ключевых понятий – текст, текстовая компетенция, текстовая категория, текстовые умения, структурно-смысловая модель, топос «определение»;

2) выявить проблемные зоны развития текстовых умений; исследовать современный учебно-методический комплекс по русскому языку с точки зрения формирования текстовых умений и использования с этой целью топоса «определение»; отобрать базовые и специальные текстовые умения, формируемые при использовании топоса «определение»;

3) разработать концепцию программы опытного обучения: систему заданий, способствующую формированию текстовых умений младших школьников на основе топоса «определение»;

4) отобрать из существующего в учебниках по русскому языку дидактического материала, тот, который подходит для формирования текстовых умений на основе топоса «определение» с целью апробации его в ходе опытного обучения во время учебных занятий по развитию речи у учеников начальных классов, а также подобрать дополнительный текстовый материал, на основе которого будет осуществляться усвоение учащимися структурно-смысловой модели «определение»;

5) экспериментально проверить и оценить насколько эффективной является разработанная методическая система формирования текстовых умений при работе с моделью «определение».

Обозначенные задачи определили выбор **методов исследования**.

*Теоретические:* анализ лингвистической, методической и психолого-педагогической литературы; выявление возможностей учебно-методических изданий по русскому языку для реализации поставленных в исследовании целей; описание концептуальных понятий исследования.

*Эмпирические:* наблюдение за образовательным процессом, педагогический эксперимент.



*Социологические:* опрос учителей и учащихся начальных классов.

*Интерпретационные:* объединение научного познания и педагогического опыта по развитию текстовых умений младших школьников в начальной стадии обучения; анализ качественных и количественных показателей в рамках констатирующего эксперимента степени развития текстовых умений школьников.

Методологической основой исследования послужили:

- теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев; П.Г. Щедровицкий);
- исследования текста и текстовых категорий (М.М. Бахтин, Е.В. Бунеева, Т.М. Воителева, И.Р. Гальперин, А.Д. Дейкина, Т.М. Дридзе, Н.А. Ипполитова, З.С. Смелкова и др.);
- система развития текстовых умений у детей младшего школьного возраста (М.Т. Баранов, Н.С. Болотнова, Е.И. Никитина, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик, Г.С. Щеголева и др.);
- теоретические исследования в области обучения риторике в школе (Л.Г. Антонова, Л.В. Ассуирова, Н.Д. Десяева, Н.В. Ладыженская, Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, О.А. Сальникова, З.С. Смелкова, Л.В. Хаймович и др.);
- теория топосов (Аристотель, М.В. Ломоносов, Н.Ф. Кошанский, В.И. Аннушкин, Л.В. Ассуирова, Н.А. Безменова, А.А. Волков, А.К. Михальская, Ю.В. Рождественский и др.).
- **Организация и этапы исследования.** С 2016-го по 2019 учебный год в начальных классах МБОУ «Видновская СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов» города Видное Ленинского района Московской области проводились исследования. В процессе первого этапа (с 2016-го по 2017 учебный год) была изучена литература по теме исследования, а также проанализирован опыт ведущих учителей и методистов в области методики развития речи. На втором этапе (2017–2018) осуществлен констатирующий эксперимент с целью определения уровня развитости у учащихся младшего

школьного возраста текстовых умений в целом и умения работать с определениями в частности. На третьем этапе (2018–2019) во время обучающего эксперимента происходила проверка эффективности используемого в практике проведения уроков русского языка отобранного дидактического материала, применение наиболее продуктивных методов и приемов, направленных на формирование у детей тех или иных текстовых умений; обрабатывались и интерпретировались результаты данных проведенных экспериментов.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что:

1) представлено описание топоса «определение» как структурно-смысловой модели, изучение которой позволит сформировать текстовые умения у младших школьников;

2) доказана возможность использования топоса «определение» для развития текстовых умений: базовых (определять тему текста и озаглавливать его по теме; выявлять основную (главную) мысль текста и озаглавливать его по этому параметру; отбирать языковой материал в соответствии с темой и основной мыслью; устанавливать порядок предложений в тексте в соответствии с логикой развития основной мысли) и специальных (выделение смысловой части «определение» в прочитанном тексте; определение места данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями цельности текста; формулирование определения понятия в соответствии с требованием функционального стиля; обеспечение смысловой целостности формулировки определения, грамматической связанности ее частей);

3) разработаны концептуальные положения методической системы формирования текстовых умений на основе топоса «определение»;

4) отобран дидактический материал, стимулирующий развитие текстовых умений младших школьников на основе топоса «определение».

**Теоретическая значимость** диссертационной работы обусловлена тем, что обоснована целесообразность развития текстовых умений на основе топоса «определение»; доказана взаимосвязь создания текста-определения и

формирования текстовых умений в процессе работы над структурно-смысловой моделью «определение»; описана методика формирования текстовых умений в процессе обучения младших школьников структурно-смысловой модели «определение».

**Практическая значимость** диссертационного исследования:

- предложена система заданий, направленных на создание высказывания на основе топоса «определение», способствующая формированию базовых и специальных текстовых умений младших школьников;
- представлена программа для учащихся 3 класса, предназначенная для формирования базовых и специальных текстовых умений младших школьников на основе топоса «определение»;
- продемонстрирован потенциал дидактического материала учебника по русскому языку для включения его в систему заданий по обучению топосу «определение» на основе текстоцентрического подхода.

Материалы диссертационного исследования в дальнейшем могут быть использованы в деятельности учителей начальных классов, в методических рекомендациях для учителей-словесников, а также в подготовке различных курсов по методике преподавания русского языка в педагогических вузах.

**Апробация исследования.** Результаты исследования были рассмотрены на научно-практических конференциях: Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности» (Москва, март 2017г., ГАОУ ВО МГПУ); Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности» (Москва, март 2018г., ГАОУ ВО МГПУ); Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у

обучающихся навыков и компетенций XXI века» (Москва, февраль 2019г., ГАОУ ВО МГПУ); Международной научной конференции «Современное языкознание и лингводидактика», посвященной 95-летию со дня рождения академика РАО Н.М. Шанского, (Москва, МФЮА, 2018г.); Международной конференции по вопросам образования «Международное культурное взаимодействие как фактор профессионального роста педагога», (Российский культурный центр, КНР, г. Пекин, май 2018г.); Международной научной конференции «Русский язык в поликультурной среде», (Элиста, ГОУ ВО КГУ имени Б.Б. Городовикова, октябрь 2019г.); Международной научно-практической конференции «Интеграция педагогики М. Монтессори с отечественным образовательным пространством», (Москва, ГОУ ВО МПГУ ноябрь 2019г.); Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях цифровизации» (Москва, март 2021г., ГАОУ ВО МГПУ).

Защите подлежат следующие **положения**:

1. Среди большого количества топосов важное значение для формирования текстовых умений имеет модель «определение», служащая достижению ясности и точности содержания высказывания. Дидактический потенциал этой модели применительно к предметной области «Русский язык» и уровню начального общего образования заключается в доступности модели для понимания младшими школьниками и в способности формирования на ее основе текстовых умений обучающихся.

2. Использование системы заданий, направленных на формирование текстовых умений на основе топоса «определение», позволяет дополнить список умениями выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте; определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста; формулировать определение понятия в соответствии с требованиями функционального стиля; обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую

связанность ее частей, расширять способы поиска материала учащимися при создании текста;

3. Тексточентрический подход к изучению программных тем курса «Русский язык», дидактический материал которых потенциально способствует организации деятельности учащихся по созданию высказывания на основе структурно-смысловой модели «определение», создает условия для разработки заданий, направленных как на изучение топоса «определение», так и на формирование текстовых умений.

4. Авторская методика формирования текстовых умений на основе топоса «определение» включает в себя образовательные ступени, предполагающие применение практических рекомендаций, заложенных в такой научной дисциплине, как риторика, в процессе работы младших школьников с текстами учебника русского языка. Программа обеспечивает как понимание и осознание учащимися особенностей структурно-смысловой модели «определение», так и формирование у них базовых и специальных текстовых умений.

**Обоснованность и достоверность результатов.** Сведения эксперимента, проведенного в МБОУ «Видновская СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов», подтверждают теоретические и методологические основы диссертационного исследования.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация объемом 196 страницы машинописного текста; содержит введение, две главы, заключение, библиографический список из 263 источников и одно приложение. В диссертации имеется 26 иллюстративных материалов, в том числе 20 таблиц, 6 рисунков.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА ТОПОС «ОПРЕДЕЛЕНИЕ»

## 1.1. Текст как результат речетворческого процесса

Становление речи младших школьников на данном этапе развития образовательной системы остается важной, но не до конца разработанной задачей. В основу методики речевого развития положены различные лингвистические понятия. Одним из центральных является понятие «текст».

В изучение текста в лингвистике внесли вклад такие ученые, как М.М. Бахтин, Н.С. Болотнова, И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, Л.М. Лосева, О.И. Москальская, Н.С. Валгина, Т.М. Дридзе, Н.А. Ипполитова, Г.Я. Солганик (филологический анализ текста, описание дефиниций стилистики текста), Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, М.Ю. Чернышов, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев (продуцирование текста) и другие ученые, рассматривающие текст с разных позиций: Т.М. Воителева, О.В. Филиппова (текстоцентрический подход к изучению русского языка), К.И. Белоусов, М.Я. Дымарский, Ю.И. Сватко (структурно-семантическая организация текста).

Отмечал значение текста физик Илья Пригожин: «Жизнь возникает всякий раз, когда возникает текст и соответствующий ему читатель» [Брудный, 2015, с. 16]. Действительно, в процессе общения человек постоянно продуцирует различные тексты (устные и письменные), поэтому умению их создавать важно учить школьников, начиная с младшего школьного возраста.

Профессор А.А. Брудный подразумевает под текстами «связную, компактную, воспроизводимую последовательность знаков или образов, развернутую по стреле времени, выражающую некоторое содержание и обладающую смыслом, в принципе доступным пониманию. Под это определение попадают разнообразные повествовательные тексты» [Брудный, 2015, с. 16]. Для данного исследования важно отобрать те тексты, которые затем составят основу

дидактического материала, и определение А.А. Брудного является ориентиром для такого отбора.

Отметим, что для нашей работы концептуальным является следующее положение: «Истинным предметом лингвистики текста является способность человека к порождению текстов» [Изенберг, 1978, с. 47, 51]. Способность порождать текст является основополагающей при организации деятельности младших школьников при формировании у них текстовых умений.

Указывая на важность продуцирования текста, М.М. Бахтин отмечал, что человек в силу его человеческой специфики всегда выражает себя, т. е. создает текст, высказывание. «Текст является той непосредственной действительностью (действительностью мысли и переживаний), из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» [Бахтин, 1997, с. 287].

Текст является предметом исследования ученых разных предметных областей, но основное понимание текста как части языка и речи (двойное понимание природы текста) содержится в лингвистике, предлагающей разные взгляды на данную единицу.

Исследователи, признающие текст языковым явлением, обращают внимание на грамматическую природу, описывая его грамматические характеристики (Л.С. Бархударов, М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Г.В. Колшанский и др.).

К явлениям речевого характера, раскрывающим коммуникативные возможности текста, относят текст И.Р. Гальперин, Т.М. Дридзе, Т.М. Николаева, А.И. Новиков и др.

Ф.К. Уракова предлагает классифицировать подходы к изучению текста таким образом:

- 1) И.Р. Гальпериным, З.Я. Тураевой и др. текст рассматривается как высшая единица языка, которой присущи цельность и связность;

2) В.Г. Адмони, Г.А. Золотовой, Р.Л. Якобсоном и др. выявляются типы текста в соответствии с коммуникативными параметрами и лингвистическими особенностями;

3) по мнению Л.А. Булаховского, И.Р. Гальперина, Г.В. Колшанского, О.И. Москальской, Г.Я. Солганика и др., объектами исследования выступают текстовые единицы: предложение, сложное синтаксическое целое, абзац;

4) И.Р. Гальперин, Н.Д. Зарубина и др. анализируют текстовые категории;

5) Л.М. Лосева, И.П. Севбо-Белецкая и др., анализируя текст, устанавливают межфразовые связи и их отношения;

6) Н.С. Болотнова, И.А. Пушкарева, Н.Г. Петрова и др. занимаются описанием текста в аспекте коммуникативной стилистики [Ураков Ф.К., 2007, с. 65].

Высказывая разные точки зрения на принадлежность текста к языковым или речевым явлениям, ученые предлагают разные определения исследуемой единицы. Трудно не согласиться с мнением О.И. Москальской, считающей текст единицей и языка, и речи, поскольку он создается с помощью языковых единиц (слов, предложений и т. д.) и сам является языковой единицей, но используемый в процессе коммуникации текст становится единицей речи, реализуя, прежде всего, коммуникативные функции и решая коммуникативные задачи [Москальская, 1981, с. 17].

И.Р. Гальперин утверждает: «С точки зрения дихотомии языка и речи, т. е. рассмотрения языка в статике и динамике, в парадигматическом и синтагматическом планах, необходимо признать, что текст не является уровнем языка. С другой стороны, некоторые параметры текста дают основания для экстраполяции структуры уровней с оси парадигматики на ось синтагматики. К таким параметрам, прежде всего, относится вычленение единиц-конституэнтов, определение категорий текста, семантический аспект, без которого, как известно, не обходится анализ любого уровня. Отсюда следует, что текст может рассматриваться как уровень, но не языка, а речи. Речь тоже системна. Даже спонтанность речевого производства несвободна от оков, накладываемых на нее



системой языка. Текст, который, как будет показано ниже, представляет собой сознательно организованный результат речетворческого процесса, подчиняется определенным для него закономерностям организации» [Гальперин, 2006, с. 3].

По мнению И.Р. Гальперина: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 2006, с. 3]. В определении выделена такая важная характеристика исследуемой единицы, как направленность на процесс речетворчества, что важно для организации процесса формирования текстовых умений учащихся. И.Р. Гальперин также отмечает, что текст за счет своей стабильности и линейности больше относится к произведениям зафиксированной письменной речи, нежели устной.

Предлагаемые исследователями определения текста повторяют характеристики, представленные И.Р. Гальпериным, но в разном объеме и в разных трактовках в зависимости от позиции того или иного автора.

Существование различных принципов, положенных в основу классификации, предполагает различные определения исследуемой категории. Одна из таких основ – рассмотрение текста как единицы общения. В частности, исследователь текста Т.М. Дридзе отмечает, что текст является одной из существующих в лингвистике единиц: «фонема – морфема – слово – словосочетание – предложение – сверхфразовое единство – текст» [Дридзе, 1980, с. 25]. В этом случае понятия «текст» и «речь» – это синонимы. Подобная интерпретация текста привела к тому, что он однозначно понимался как конструкция языка. Но, по словам Т.М. Дридзе, данное понятие может быть рассмотрено и как единица общения. «Текст, трактуемый не как единица речи – языка, а как единица общения (как сообщение), становится элементом в ряду следующих коммуникативных единиц: слово (элементарный знак) –

высказывание – предикация (содержательно-смысловой блок, оформленный средствами языка) – текст (сообщение, или сложный знак наиболее высокого порядка)» [Дридзе, 1980, с. 30–31].

Т.М. Дридзе большое значение придает выполнению текстом коммуникативной функции. Исследователь полагает, что данная функция крайне важна, так как текст обычно является первостепенным, а порой и единственным источником сведений о той деятельности, которая не связана с обиходом и профессией индивида. Это значит, что в тексте может передаваться информация о той предметной реальности, с которой интерпретатор необязательно должен непосредственно взаимодействовать [Дридзе, 1980, с. 55]. Подобное мнение позволяет рассматривать текст в системе коммуникативной деятельности человека. Данное исследование предполагает трактовку текста в качестве единицы речи, участвующей в процессе общения и создающей возможности для актуализации в создаваемых высказываниях языковых элементов.

Подтверждением важности такой лингвистической единицы, как текст, служат исследования Н.А. Ипполитовой, указывающей, что текст является единицей общения. По ее мнению, «текстом может быть названо любое по объему высказывание, если:

- оно подчинено единой теме;
- эта тема излагается в соответствии с авторским замыслом;
- высказывание кому-либо адресовано;
- оно создано в соответствии с определенной целевой установкой

[Ипполитова, 2014, с. 89].

В характеристике текста, данной Н.А. Ипполитовой, очевидно просматривается связь данной лингвистической единицы с процессом коммуникации и отмечаются необходимые для эффективного общения составляющие исследуемой единицы.

Г.В. Колшанский также придерживается точки зрения, что текст – «связь двух или более высказываний, в которых может завершаться минимальный акт

общения, обмен мыслями или передача информации между партнерами» [Колшанский, 2007, с. 31].

В работах В.П. Руднева представлена следующая позиция в отношении категории текста. С его точки зрения, текст – это очередность осмысленных высказываний, в которых передается какая-то информация, цельная и связная, обладающая при этом общей темой [Руднев, 2009, с. 44]. Несмотря на то что в приведенном определении нет прямых отсылок к понятию «коммуникация», в нем содержится указание на информативную функцию текста, а данная функция реализуется только в процессе коммуникации.

Для усвоения текста важно понимание тех категорий, которые характерны для данной единицы.

Выделим определения, указывающие на отдельные категории текста, но не раскрывающие его коммуникативную значимость. Так, по мнению Н.С. Валгиной, «текст – это последовательность знаковых единиц, объединенная по смыслу, главными признаками которой являются связность и цельность» [Валгина, 2004, с. 12].

Т.М. Николаева определяет текст как «последовательность предложений, объединенных между собой по смыслу» [Николаева, 1987, с. 6].

Л.М. Лосева считает текст «сообщением в письменной форме», для которого характерен ряд категорий: текст обладает определенной формой, выражающейся письменными знаками, и структурой, в которой выражаются замысел, тема, развертывание целостной структуры текста (композиции и сюжета), поэтому его можно отнести к порождению именно письменной, а не устной речи. Поэтому при обучении детей письменной речи важно делать акцент на том, что должен создаваться целостный текст. При этом будет формироваться умение продумывать замысел (смысловое содержание) и воплощать его в речи [Лосева, 1980, с. 4].

Как известно, письменная речь обладает рядом особенностей, главными из которых можно считать: 1) письменную форму выражения, благодаря чему письменная речь реализует функцию медиации; характеризуется открытостью,

бесконечным множеством адресатов: после рождения высказывания из-под пера автора оно отрывается от своего создателя, становится независимым; имеет особенные формы и жанры согласно существующей культурной традиции; передается на письме графическим способом со всей присущей ему спецификой, в частности семиотической; 2) изложение непрофессиональное, естественное [Лебедева, 2001, с. 260–261].

В данном исследовании текст будет рассматриваться именно как письменная форма речи, поскольку предполагается работа над созданием письменных вариантов высказываний на основе топоса «определение предмета речи». Дифференциация письменной и устной форм текста не входит в задачи исследования.

По мнению Т.Н. Дорожкиной, «привычка и стремление выражать свои мысли письменно чрезвычайно важны для формирования языковой личности. Продуцирование текста в письменной форме эффективнее, чем любые другие виды речевой деятельности, помогает системно организовать мыслеречевой процесс, развивает навыки создания текста, ведет к повышению уровня речевой культуры и выработке собственного слога» [Дорожкина, 2006, с.102].

Важным представляется замечание о роли письменного текста в мыслеречевом процессе. Это действительно так, что подтверждает А.А. Леонтьев: «Текст не существует вне его создания и восприятия» [Леонтьев, 1974, с. 15]. Добавим, что системная мотивация учащихся к созданию письменных текстов – способ формирования текстовых умений.

Особенность письменной речи в сравнении с устной состоит в отсутствии принимающего сведения собеседника. Письменный текст является порождением сознательной интерпретации пишущего.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что различия между устной и письменной речью заключаются, прежде всего, в том, что устная речь – это, как правило, речь ситуативная. На это указывает ряд обстоятельств: 1) в разговорной речи всегда присутствует создающая контекст общая ситуация, благодаря чему упрощаются процессы передачи и приема информации; 2) облегчению процесса

коммуникации в устной форме способствуют специальные эмоционально-выразительные средства, благодаря которым речь становится более емкой в содержательном отношении и лаконичной; ситуативный характер устной речи также передается путем невербальных средств: жестов, мимики, пауз, интонации; 3) общая психическая и речевая активность в устной речи достигается за счет использования в ней совокупности средств, определяющихся сферой мотивации [Рубинштейн, 2020, с. 205].

А.Р. Лурия отмечает: «Письменная речь не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения... поскольку у письменной речи отсутствует сопровождение невербальными средствами выражения, ей должна быть присуща достаточная грамматическая наполненность, с помощью которой письменное сообщение становится понятным. В этом заключается сущность и основная сложность обучения письменной речи» [Лурия, 2003, с. 270].

В письменной речи нивелируется значение для адресата предмета речи или ситуации, «симпарктический» контакт «отправителя» и «адресата». Также в ней отсутствуют паралингвистические средства: жесты, мимика, интонация, паузы, обладающие семантической ролью в устной речи. Частично отражать эти приемы могут элементы в виде абзаца, выделения курсива. В связи с чем главной опорой в письменной речи становятся грамматические средства [Лурия, 2019, с. 270].

Таким образом, прежде чем предлагать ребенку продуцировать собственный текст, необходимо научить его языковым средствам для эффективного и точного выражения мыслей. Научение младших школьников созданию письменной речи, в том числе письменного текста, должно включать в себя подготовку к использованию определенных лексических и грамматических средств связи (союзы, союзные слова, порядок слов, видовременные формы, обстоятельства, вводные слова, выражающие модальность, и др.). Добавим: необходимо также понимание стилей и средств их воплощения, для того чтобы создать письменный текст, полностью реализующий и содержание, и

информационную функцию. Кроме того, выделение и отдельное рассмотрение некоторых моделей, повторяющихся при создании текста, также являются способом научить ребенка его продуцированию.

Таким образом, понятие «текст» многостороннее, выделим его ведущие признаки.

Практически все исследователи, анализирующие текст, указывают, что он строится в соответствии со всеобщим законом, называемым «законом структурной организации этого высказывания» [Колшанский, 1978, с. 25].

Важной представляется характеристика текста, данная Т.М. Дридзе. По ее мнению, текст – это целостность, которую можно разложить на различные компоненты, помогающие в создании данной единицы. Каждый компонент представляет собой своеобразный этап построения текста, работающий на создание единого, органичного и содержательного произведения [Дридзе, 1980, с. 72].

Разложим процесс создания текста на этапы.

1. Определение темы и коммуникативного намерения автора.
2. Подбор материала для раскрытия темы и реализации цели.
3. Расположение найденного материала в соответствии с интенцией автора.
4. Подбор языковых средств для оформления текста.

Названные этапы практически повторяют риторический канон, предложенный еще в V веке до н. э. (этапы риторического канона: инвенция, диспозиция, элокуция, мемория, акция).

Благодаря подобному расчленению возможно выделение вышеназванных целей, а вместе с ними и соответствующих действий и операций, с помощью которых строится адекватная экспериментальная процедура.

Подходы разных ученых, исследовавших текст, можно объединить на основе вычленения в нем следующих признаков:

- речетворческий характер;
- единство предмета речи, предполагающее смысловую цельность предложений;

- завершенность;
- связность предложений в структурном плане;
- линейность;
- стабильность.

И.Р. Гальперин дает тексту такую характеристику, как правильность, понимая под правильными тексты, в которых соблюдены некоторые условия: содержание текста соответствует его названию (заголовку), сам текст обладает завершенностью, имеет литературную обработанность согласно конкретному функциональному стилю, в тексте имеются сверхфразовые единицы, связанные друг с другом главным образом логически, он обладает такими качествами, как целенаправленность и прагматическая установка [Гальперин, 2006, с. 124].

Текст в структурно-семантическом аспекте – это «сложный знак, полностью или частично отражающий некоторую экстралингвистическую ситуацию, обладающий определенной внутренней композицией (и, следовательно, принципиальной возможностью члениться на субтексты) и в ряде случаев имеющий внешнюю композицию, обеспечивающую его включение в текст более высокого структурно-содержательного и функционального ранга – супертекст» [Сватко, 1988, с. 9].

Итак, текст – это законченное произведение, единица языка и речи, он предъясняется и в устной, и в письменной форме, имеет строение, определенную структуру, характеризуется связностью частей.

По мнению Ф.К. Ураковой, «1) функцию основной единицы речи выполняет не отдельное предложение, а весь текст как единое целое, в котором заключена главная мысль. В свою очередь, предложение может восприниматься в роли конкретного проявления высказывания, выступать его специфическим вариантом. Тогда как текст занимает место на высшем синтаксическом уровне языковой пирамиды;

2) хотя тексты представляют собой конкретные речевые произведения, им подвластны общие закономерности как речи, так и языка, в связи с чем они

имеют отношение и к речевой, и к языковой компетенции. Учитывая двойное происхождение, ученые пришли к выводу, что тексты воспринимаются и как речевые, и как языковые единицы;

3) подобно другим языковым единицам, тексты составляют знаковую систему, лингвистические компоненты которой взаимообусловленные и взаимодополняющие. Только в совокупности и взаимосвязи они способны объективно представить процессы, протекающие в тексте на различных языковых уровнях» [Уракова, 2007, с. 64-44).

Одной из концептуальных характеристик текста является наличие у него категорий. Перечень текстовых категорий до сих пор является открытым.

Н.А. Ипполитова к «текстовым категориям причисляет завершенность, цельность, информативность, связность, ретроспекцию, последовательность, проспекцию, пресуппозицию» [Ипполитова, 1998, с. 21].

Остановимся в первую очередь на целостных, связующих характеристиках текстов.

По определению П.А. Леканта, смысловая цельность заключается в «обозначении связанных между собой событий или в повествовании о таких положениях, ситуациях, которые составляют единую картину» [Лекант, 2007, с. 745].

Центральными категориями текста являются цельность (целостность) и связность. Именно они раскрывают содержание и структуру текста. «Связность текста определяется с помощью внешних показателей структуры, формальной зависимости тех или иных единиц текста. В свою очередь, целостность представляет собой тематическую, модальную, концептуальную связь» [Валгина, 2004, с. 26].

Из понятия цельности текста проистекает его содержательная и коммуникативная организация, а из понятия связности – его форма и структура. Чтобы добиться оформления текста как структурного единства, нужно принимать во внимание и его связность, и его цельность. Таким образом, необходимыми условиями являются союз «темы и главной мысли, определенная



композиция: наличие зачина, основной части, концовки. Цепная связь, где каждое последующее предложение продолжает мысль предыдущего, встречается в текстах повествовательного типа.

Языковыми средствами в таком случае являются местоимения, синонимы, повторы» [Леонтьев, 1974, с. 105].

Тексту присуща цельность, если в нем есть тема, микротемы, цель которых – раскрыть главную тему; ключевые слова. К категории цельности непосредственно можно отнести наличие в тексте введения, основной части, заключения. Связность текста поддерживается различными средствами связи: лексическими (лексический повтор, слова одной тематической группы, синонимы, антонимы), морфологическими (видовременные формы глагола, степени сравнения прилагательных и наречий, союзы, союзные слова, частицы, местоимения), синтаксическими (парцелляция, синтаксический параллелизм), стилистическими (фигуры и тропы).

Средства цельности и связности текста выделяет также И.Р. Гальперин, называя их признаками правильности текста.

Следует подчеркнуть, что путем знакомства с обозначенными компонентами можно обучить младших школьников категориям цельности (целостности) и связности текста, что позволит создать текст, характеризующийся всеми основными его параметрами. Большое количество методик развития речи направлено на формирование названных категорий. К категориям связности и цельности текста непосредственно примыкают категории интеграции и завершенности, выделяемые практически всеми исследователями. «Завершенность текста – функция замысла, положенного в основу произведения и развертываемого в ряде сообщений, описаний, размышлений, повествований и иных форм коммуникативного процесса» [Гальперин, 1981, с. 131].

Т.Н. Дорожкина выделяет такую текстовую категорию учебно-научного текста, как спонтанность. «Она имеет отношение к особому характеру передачи мысли, различным дискурсивным характеристикам речи» [Дорожкина, 2006,

с. 104]. Притом спонтанность может быть доказательством неконтролируемости продуцируемой речи или текста.

Но для организации работы по формированию текстовых умений в начальной школе необходимы только те категории, на которые направлено обучение тексту и текстовым умениям: цельность, связность и завершенность. Следует обратить внимание на категорию информативности, поскольку именно текст является источником информации для человека.

Существенным для характеристики текста является объем. И для работы с детьми младшего школьного возраста важно использование небольшого объема текстов.

Итак, текст – результат речетворческого процесса, активно использующийся в ходе коммуникации. Наличие письменной и устной форм существования текста является основанием для выбора одной из них в качестве доминирующей в процессе обучения текстовым умениям. В данном исследовании обращается внимание на письменную форму, так как именно создание письменного текста предполагает и изучение определенных лексических и грамматических средств связи, и учет стиля и средств его воплощения, и обращение более пристального внимания на текстовые категории. Именно в письменном тексте можно наиболее подробно рассмотреть отдельные составляющие его фрагменты, входящие в состав основного текста. Выделение и отдельное рассмотрение некоторых моделей, повторяющихся в текстах, также являются способом научить ребенка создавать письменные тексты.

Основные характеристики текста лежат в основе выделения текстовых умений, формируемых методикой развития речи.

Понимание такой единицы, как текст, и создание текста должны строиться по определенному алгоритму, поскольку в данной лингвистической единице можно выделить повторяющиеся и регулярно воспроизводящиеся элементы. Представляется, что, если сопрягать в процессе обучения модели, заложенные в риторическом каноне, и текстовые категории, процесс формирования последних может стать эффективнее.

## 1.2. Текстовые умения как компонент речевого развития

В настоящее время перед системой образования поставлена насущная проблема, связанная с овладением обучающимися текстовой компетенцией. Ее актуальность обусловлена тем, что данная компетенция является метапредметной, а это значит, что она одновременно способствует эффективности освоения различных общеобразовательных дисциплин и становится профессиональной компетенцией освоения знаний в текстовом формате (И.Р. Гальперин, М.А. Гвенцадзе, О.Е. Грибова, Т.В. Кошечкина).

Рассмотрев ряд психолого-педагогических исследований (Н.Ш. Сайфутдинова, Н.И. Жинкин, И.В. Салосина, А.А. Леонтьев), мы пришли к выводу, что в период обучения детей в школе у них поэтапно формируется текстовая компетентность при условии целенаправленного обучения учащихся механизмам осуществления текстовой деятельности, а также умениям использовать их применительно к конкретным речевым высказываниям.

Текстовую компетенцию характеризуют Т.А. Кульгильдинова, Б.С. Балгазина, называя ее прагматической и понимая как «знание правил построения высказываний, их объединения в текст на основе естественной последовательности действий; причинно-следственных отношений; тематики; связности и целостности» [Кульгильдинова, 2014, с. 138].

Прагматический характер текстовой компетенции, выделяемой автором, подтверждает продуктивность процесса создания текста. Причем при формировании данной компетенции важно учитывать структурное и содержательное многообразие текстов: текстов разных типов, смешанных текстов, вторичных текстов, письменных и устных текстов и т.д.

При формировании у учащихся названной компетенции важно принимать во внимание то, как располагается информация в текстах разных типов: в текстах-описаниях, текстах-повествованиях и т. д. «Руководствуясь принципами деятельностного подхода обучения, учащиеся должны вовлекаться в процесс

обсуждения на стадиях формулирования целей, составления плана, контроля и оценки продуктов текстовой деятельности» [Кульгильдинова, 2014, с. 139].

Специалист в области русистики М.Я. Дымарский определяет текстовые компетенции как всеобъемлющие учебные действия, благодаря которым создаются тексты, «не идущие в разрез с культурно-письменной традицией, а, напротив, демонстрирующие владение нормами текстообразования» [Дымарский, 1999, с. 115]. Приобретение текстовой компетенции происходит поэтапно по уровням структуры. На основании концепции М.Я. Дымарского можно сделать вывод о трехкомпонентной структуре текстовой компетенции.

1. Умение анализировать текст и делить его на части. Сюда ученые включают способность учащихся определять общую тему и подтемы текста, выявляя при этом их взаимосвязь и иерархию.

2. Умение создавать связные тексты. Его формированию будет способствовать владение учениками определенным набором языковых средств, обеспечивающих взаимосвязь компонентов содержания того или иного текста.

3. Умение достигать целостности текста. Оно связывает первый и второй компоненты текстовой компетенции и предполагает готовность учащихся применять при анализе уже имеющегося и создании своего текста жанрово-стилистические и языковые средства [Дымарский, 1999, с. 113].

М.Я. Дымарский называет текстовую компетенцию «интегративным показателем, который включает речевую компетенцию (первые два компонента) и языковую – третий компонент» [Дымарский, 1999, с. 115].

Навык деления текста на части предполагает, как видно из предыдущей цитаты, не только структурное, но и содержательное членение. Подтемы текста можно соотнести с определенными структурно-смысловыми моделями, в том числе с моделью «определение предмета речи», включение которой в текст будет способствовать полноценному раскрытию его содержания, а также умению отбирать языковые средства.

В работах Н.Ш. Сайфутдиновой термин «текстовая компетенция» обозначается: «совокупностью знаний, умений и навыков в области восприятия

и создания текста» и «совокупностью знаний, умений и навыков в области вербальных средств, позволяющих производить текстовые действия в соответствии с логикой и особенностями текстовой деятельности» [Сайфутдинова, 2000, с. 52].

А.В. Свиридова указывает, условием текстовой компетенции является «наличие знаний о типах речи (описание, повествование, рассуждение), о грамматике текста, о его структуре, о разнообразии средств связи в тексте, о стилевой структуре языка, о жанрах в рамках функциональных стилей, о стилистических средствах языка, о законах формирования текста, о способах повышения информативности текста, о создании креолизованных текстов, о средствах и способах выражения позиции (или личности) производителя текста, о паралингвистических средствах общения, которые сопровождают устный дискурс» [Свиридова, 2012, с. 173].

Назарова Л.П., Грибова О.Е., Кошечкина Т.В., Жинкин Н.И. акцентируют внимание на том, что у первоклассника, который переступил порог школы, главные механизмы текстовой деятельности только зарождаются, а полноценно формируются к моменту окончания обучения в среднем учебном заведении. Однако именно в начальной школе закладываются основы текстовой компетенции.

Как одну из важнейших рассматривает текстовую компетенцию О.Е. Грибова. Исследователь считает, что без нее в принципе невозможна учебная деятельность. Она рассматривается автором как набор инструментов: действий и правил - которые активируются как при восприятии чужих текстов, так и при сочинении своих.

Наконец, нельзя оставить без рассмотрения мнение Н.С. Болотновой, ученого, внесшего неоценимый вклад в развитие научных представлений о текстовой компетенции. Она выделяет три вида текстовой деятельности: «текстообразующую, текстовоспринимающую и интерпретационную» [Болотнова, 2014, с. 671]. Все они и составляют суть текстовой компетенции.

И.В. Салосина в свою очередь добавляет к вышеперечисленным видам «текстовоспроизводящую деятельность и деятельность, направленную на понимание текста» [Салосина, 2007, с. 56].

Сопряжение всех видов текстовой деятельности: текстообразующей, текстовоспроизводящей, текстовоспринимающей, интерпретационной - очень важно при формировании умений создавать собственные тексты.

О.В. Чуракова включает в состав текстовой компетентности:

«← обладание знаниями в области ресурсов языка, умение их отбирать и руководствоваться ими при работе с текстом;

– умение при выборе жизненного материала выражать свою мировоззренческую позицию, индивидуальность в качестве творческой личности, способность погружаться в авторскую стихию текста;

– знание современных реалий, умение отражать их в слове, создавая текст, способность понимать смысл прочитанного путем интерпретации;

– знание о ситуациях, условиях коммуникации и умение применять эти знания в процессе создания и восприятия текста» [Чуракова, 2002, с. 327].

Текстовые компетенции формируются на тех уроках русского языка, на которых в практической деятельности ученики занимаются в том числе детальным анализом текстов. Учащимся важно усвоить материал из области теории текста (в частности, овладеть рядом категорий, в числе которых – цельность, связанность и т. п.), получить представление о важнейших текстовых единицах. Из стилистики школьники должны усвоить принципы различного построения текстов, обусловленного конкретными стилем и жанром. Помимо этого, дети тренируются в создании собственных речевых высказываний и текстов в ходе выполнения упражнений, включающих задания на приведение аргументации. В целях систематизации приобретенных знаний ученики должны ежедневно выполнять задания из области лингвистики текста.

Исходя из вышеизложенного можно заключить, что для формирования текстовой компетенции необходимо принимать во внимание ряд важных теоретических положений.

1. Текстовая деятельность представляет собой специфический вид учебной работы, регулярно проводимой в рамках уроков русского языка. Во время нее учащиеся не только обмениваются информацией, но и осуществляют эмоциональное взаимодействие друг с другом, испытывают воздействие со стороны людей, участвующих с ними в коммуникации.

2. Определяя наличие в тексте тех или иных категорий, школьники реализуют свои лингвистические и познавательно-коммуникативные потребности. Анализируя текст, учащиеся учитывают как тематическую направленность, так и его конкретное коммуникативное намерение, соответствие социальным условиям общения.

3. В тексте, являющемся объектом познавательной потребности, заключена информация, обладающая качествами ценности, новизны и содержательности. В то же время для отбора именно такой информации учителю следует учитывать познавательно-коммуникативные запросы учащихся [Бондарева, 2009, с. 95–96].

Таким образом, наличие большого количества мнений о проблеме формирования текстовой компетенции указывает на незаконченность вопроса исследования темы и открывает теоретический и эмпирический потенциал для продолжения разработок в этом направлении. Чтобы в полной мере овладеть текстовой компетенцией, учащиеся должны сформировать текстовые умения, которые, как считают специалисты в данной области, являются неотъемлемой частью общеучебных умений. В широком понимании текстовыми умениями называются работы с различными текстами. В основном исследователи не предлагают определения, описывая лишь значимость сформированности текстовых умений. Наиболее приемлемое определение можно обнаружить во ФГОС НО: «Текстовые умения – это умения в области развития связной речи младших школьников» [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2011, с. 48].

Представляется, что работа с текстом является основной составляющей процесса развития связной речи, поэтому данное определение отражает суть понятия «текстовые умения».

Формированию текстовых умений посвящено множество исследований, в которых раскрывается методическая сторона данной проблемы. В большинстве работ текст признан основным средством поддержания развивающей среды на уроках русского языка, которое, в свою очередь, является результатом речетворческой деятельности (труды М.Т. Баранова, Е.А. Бариновой, Т.М. Воителевой, А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, С.И. Львовой, Е.И. Никитиной, Р.Б. Сабаткоева, М.С. Соловейчик, Л.А. Ходяковой и др.).

Однако вопрос остается актуальным и требует постоянного поиска новых путей его решения.

Е.В. Бунеева, Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос сходятся во мнении, что при восприятии и понимании текста значимы следующие умения: определение научного, художественного и делового стилей текстов, т. е. определение стилистической принадлежности; подбор вопросов к тексту, создание планов и графических схем текста; сочинение текста на основе иллюстраций или предложенного плана; способность совершенствовать написанное.

Практически все исследователи, анализирующие текстовые умения, признают эффективным осуществление раннего процесса формирования понимания текстов. Поэтому начальная школа тот этап, на котором должно происходить развитие текстовых умений. Работа по овладению текстовыми умениями – неотъемлемая составляющая всех без исключения уроков русского языка в младших классах.

В изучение данной проблемы внесли значительный вклад М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик и др.

Т.А. Ладыженская называет специальные умения, которым надо учить младших школьников. Все они непосредственно связаны с текстом:

– определение темы высказывания;



- обозначение основной мысли высказывания;
- сбор материалов к высказыванию;
- систематизация собранных к высказыванию материалов;
- редактирование, совершенствование написанного;
- составление композиционно оформленных высказываний;
- точное и яркое выражение собственных мыслей [Ладыженская, 2005, с. 13–14].

Заметим, что умение создавать определение – это способ раскрытия темы, способ истолкования, о чем пойдет речь в будущем тексте (т. е. частично в модели «определение» реализуется первое требование к деятельности школьников, описанное Т.А. Ладыженской). Безусловно, для правильной формулировки определения необходимо собирать материал, на основе которого будет затем развертываться содержание (еще одно умение, названное Т.А. Ладыженской). Причем отбор материала для создания определения часто требует использования дополнительных источников (если создается логическое определение) и высказывания собственного эмоционального отношения к предмету речи (если ученик создает риторическое определение). Модель «определение», будучи составной частью текста, является одной из его смысловых частей и требует совершенствования написанного, отбора определенных языковых средств, что также соотносится с охарактеризованными выше умениями (Т.А. Ладыженская). Таким образом, работая над одним из компонентов будущего текста – структурно-смысловой моделью «определение предмета речи», учитель формирует конкретные текстовые умения.

М.С. Соловейчик акцентирует внимание на нескольких группах умений, требующихся в процессе создания собственных речевых высказываний. Это, прежде всего, умения, имеющие отношение к составлению плана будущего текста, куда входят способности учащихся правильно определять тему и основную мысль высказывания, намечать последовательность мыслей, выделять микротемы, а также обозначать в них самое главное. Также сюда включены те умения, без которых нельзя будет впоследствии воплотить намеченный план:

способность грамотно оформлять свои мысли и тем самым доводить полученный текст до совершенства.

По мнению М.С. Соловейчик, в результате формирования текстовых умений, дети учатся:

– правильно определять тему исходного текста и в дальнейшем создавать собственное высказывание той же тематики;

– выявлять главную мысль «чужого» текста и впоследствии передавать ее в своей речи;

– составлять текст из отдельных предложений, располагая их в логической последовательности, указывать на средства связи их друг с другом [Соловейчик, 1997, с. 213].

Исследователь полагает, что для успешного создания собственных текстов учащимся необходимо развитие текстовых умений:

1) по планированию содержания высказывания;

2) по реализации плана, т. е. формированию мыслей;

3) для контроля и совершенствования собственной речи и текстов

4) для осознания темы высказывания и главной мысли;

5) обозначения хода развития мыслей, микротем, их последовательности и содержания [Там же, с. 215].

В основе вышеперечисленных групп умений лежат такие виды речевой деятельности, как чтение, слушание, письмо, говорение. Но ученик только в том случае сможет применять данные умения, правильно определяя тему, выделяя основную мысль текста, если на начальном этапе обучения русскому языку в достаточной мере овладеет навыками грамотно выстраивать предложения и сочинять тексты. При таком условии учащиеся будут осознавать, о чем они говорят или пишут [Соловейчик, 2007, с. 246].

Г.С. Щеголева рассматривает комплекс текстовых умений в виде четырех основных групп, куда входят: информационно-содержательные умения; структурно-композиционные умения; речевые умения, отвечающие за точность и выразительность речи; умение совершенствовать текст [Щеголева, 2018, с. 32].

Обратим внимание на выделяемое исследователем умение строить текст. Представляется, что опора на структурные модели будет эффективным средством формирования данного текстового умения.

Г.С. Щеголева утверждает, что, «поскольку формирование текстовых умений осуществляется, прежде всего, на уроках русского языка и развития речи, в системе обучения необходимо предусмотреть специальную работу по овладению учащимися каждым из выделенных в планируемых результатах умением» [Щеголева, 2018, с. 34]. Чтобы в полной мере овладеть вышеназванными умениями, по мнению исследователя, учащиеся должны знать способы выполнения действий с текстом. Автор подчеркивает необходимость разъяснения детям системы составления плана текста; оценивания плана на выражение главной мысли и темы текста; стремления к выразительному обозначению заголовков, называет это важным условием для успешного применения текстовых умений в какой бы то ни было предметной сфере. Как способ обучения предлагает формулировать вопросы к каждому предложению текста с целью наиболее точного воспроизведения содержания текста.

М.Т. Барановым под текстовыми умениями понимаются «связанные, во-первых, с подготовкой к работе над текстом, во-вторых, с работой над созданием текста. Умения, готовящие учащихся к работе над текстом, связаны с произношением, с обогащением словарного и грамматического запаса, с обучением выбору слов и синтаксических конструкций при создании текста... Умения, непосредственно отражающие работу над созданием текста, связаны с осмыслением темы текста, с отбором содержания по теме, с планом расположения отобранного материала, с выбором языковых средств, с созданием самого текста и его редактированием» [Баранов, 1993, с. 41].

Из вышесказанного следует, что М.Т. Баранов причисляет к текстовым умениям:

- умение создавать текст определенной тематики, принимая во внимание личность адресата, цель порождения высказывания и стиль текста;
- способность различать текст и нетекст;

– умение отбирать материал, соответствующий данной теме, приводить его в систему, создавая рабочие материалы;

– умение отбирать языковые средства формулировки мыслей в соответствии с назначением, темой и стилем текста;

– способность связно формулировать свои мысли, выбрав определенный тип речи;

– умение редактировать письменный текст, исправляя в нем ошибки и тем самым доводя до совершенства [Баранов, 1993, с. 42].

Анализ разных точек зрения исследователей позволяет заключить, что в предлагаемых классификациях можно найти как сходства, так и различия входящих в их состав названных умений в их определении и содержательном наполнении. С учетом данного обстоятельства можно составить общий перечень текстовых умений, формированием которых занимается учитель русского языка в начальной школе:

- верно определять речевую ситуацию, осознавая цель высказывания;
- идентифицировать текст от набора не связанных по смыслу предложений;
- выявлять тему и основную мысль текста в случае невозможности определения по заглавию;
- подбирать заголовки к тексту;
- улавливать порядок мыслей, осмысливать основные факты и составлять на их основе план текста;
- использовать лексические средства, исходя из характера речевой ситуации, цели, темы, основной мысли, типа речи и стиля будущего текста;
- различать текст и нетекст;
- умение выразить грамотное устное или письменное высказывание с использованием средств связи мыслей и употребление выборочных лексических средств;
- редактировать текст, выявляя лексические, грамматические, орфографические, пунктуационные, смысловые, логические и стилистические ошибки.

Добавим к перечисленным умениям те, которые формируются непосредственно при обучении младших школьников модели «определение»:

- умение выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1);
- умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности речевого произведения (СУ 2);
- умение формулировать определение понятия в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3);
- умение обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СУ 4).

При опоре на модель определение активно будут формироваться такие текстовые умения, как: 1) умение определять тему текста (БУ-1); умение приводить собранный текстовый материал в систему, выстраивать его в определенном порядке (БУ 2); 2) умение определять смысловые части текста (БУ 3).

Именно данные умения станут объектом изучения в процессе формирующего эксперимента. Сокращенные обозначения умений, данные в скобках, использованы в программе опытного обучения.

«Текстовые умения являются одними из наиболее важных по своей значимости в системе общеучебных умений, так как являются базовыми для многих из них: умения работать со статьями учебников, выделять главное и т. д. Они формируются на основе знаний о тексте, которые, в свою очередь, опираются на знания о стилях и типах речи, композиции текста, теме и основной мысли текста и т. п.» [Никитина, 2004, с. 50].

Заметим, что, поскольку большая часть материала, изложенного в учебниках, включает в себя определения, умения работы с данной моделью станут основой для формирования общеучебных умений.

Итогом работы учащихся младших классов с текстами является развитие первичных умений анализировать информацию. «Они научатся анализировать,

оценивать, преобразовывать и представлять полученную информацию, а также создавать новые информационные объекты: сообщения, отзывы, письма, поздравительные открытки, небольшие сочинения, сборники творческих работ» [Сазонова, 2015, с. 162–165].

При формировании у школьников текстовых умений педагогу следует основываться на важных методических положениях.

1. Работа с текстами должна соответствовать принципам целенаправленности и комплексности со стороны учителя и быть осознанной учащимися, благодаря чему успешно формируются исследовательские умения.

2. При обучении текстовым умениям необходимо акцентировать внимание на инструментальных умениях, формируемых во время работы учащихся с текстом. Инструментальные умения направлены на выяснение замысла автора, которым проникнуто все пространство текста, совокупности средств языка, посредством которых реализуется авторское намерение» [Грошенкова, 2009, с. 59–60].

Итак, формирование текстовых умений является ступенью и основой для формирования текстовой компетенции. Перечень текстовых умений, представленных выше, является базовым для начальной школы. Использование модели «определение» позволит эффективнее развивать некоторые из них.

Т.А. Ладыженская называет одним из текстовых умений способность выделять и рассматривать отдельно смысловые части текста, что подразумевает владение различными речевыми структурно-смысловыми моделями. Подтверждение этой мысли находится в формулировке текстового умения, предлагаемого М.С. Соловейчик: «умение составлять текст из отдельных предложений». В данном случае определение – это пояснение смысла текста. М.Т. Баранов писал, что структурно-смысловые модели могут стать «рабочим материалом» для создания текста.

### **1.3. Характеристика структурно-смысловой модели «определение» с позиций разных наук**

На уроках русского языка в школе при изучении тех или иных разделов учащиеся работают с текстом. Это обусловлено тем, что все явления языка демонстрируют свою специфику, лишь выполняя функцию компонентов текста, который ученики воспринимают в готовом виде или создают самостоятельно. Следовательно, как полагает Н.А. Ипполитова, «изучение языковых явлений на уроках русского языка не может стать самоцелью, оно должно подвести учащихся к новому уровню в овладении средствами общения: от минимального владения языком к максимальному, более совершенному, правильному» [Ипполитова, 1998, с. 3].

Текстовые умения, относящиеся к числу важнейших умений младших школьников, не только определяют то, насколько ребенок грамотен, но и в целом характеризуют его культурный уровень. Таким образом, формирование текстовых умений учащихся начальной школы должно происходить в различных направлениях.

Изучив подходы исследователей к трактовке и классификации текстовых умений, мы выделили группы заданий, в ходе выполнения которых у младших школьников происходит формирование навыков работы с текстом.

В частности, Н.А. Ипполитова рекомендует обращаться к использованию текста в роли дидактического материала на этапе формирования текстовых умений с целью достижения практических целей обучения детей. При этом за основу, по ее мнению, должен быть взят, в первую очередь, анализ текста. Рассмотрение отдельных элементов текста является важной частью работы по развитию связной речи младших школьников [Ипполитова, 1998, с.176].

Л.В. Рыжкова-Гришина отмечает, что в методике текст изучается по определенному плану.

1. Речь.
2. Текст.

3. Тема.

4. Основная мысль.

5. Связь предложений.

В итоге текст представляется многофункциональным и даже универсальным явлением, так как одновременно выступает средством обучения и его конечным результатом [Рыжкова-Гришина, 2015, с.18].

Автор предлагает следующие виды текстовых упражнений и заданий: анализ текста, создание текста, что позволяет решать и задачу, направленную на понимание текста, и задачу создания собственного текста. Алгоритм действий по созданию текста не предлагается.

Для начальной школы актуальными являются задания по тексту, которые требуют его формально-смыслового преобразования – изменения формы на основе сужения или расширения смысла текста. Дадим перечень и описание некоторых подобных приемов.

1. Толкование-номинация. Данный прием предполагает раскрытие смысла текста через номинацию ведущей смысловой категории речевого произведения. Так, например, при ответе на вопрос о смысле сказки Андерсена «Снежная королева» школьники обычно дают развернутое толкование, отмечая следующее: это текст о том, что настоящий друг не бросит товарища в беде и поможет ему, преодолевая все препятствия. Для того чтобы дети могли дать толкование-номинацию, можно предложить им выбрать название одного самого значимого качества Герды: любовь – преданность – упорство – целеустремленность.

2. Толкование-сотворчество. Данный прием основан на «раздвижении» авторского текста и включении в него фрагмента, созданного учеником. Непосредственного толкования данный прием не предполагает, однако, для того чтобы предложенный учеником фрагмент был органичной частью исходного текста, понимание смысла речевого произведения необходимо. Подобную работу целесообразно организовать на основе изучаемой в школе системы функционально-смысловых типов речи. Созданные школьниками фрагменты



могут быть описанием внешности героев, описанием действий, рассуждением о причинах их поступков и т. п. В отличие от аналогичной деятельности на уроках литературного чтения применение подобных заданий на уроках развития речи позволяет работать над стилем текста.

3. Жанровая интерпретация текста. Названный прием дает возможность формировать жанровые умения на основе толкования известных сюжетов. Так, сюжеты прочитанных школьниками сказок могут быть положены в основу сказочных репортажей, интервью, сюжеты притч – в основу определений ключевых понятий, сюжеты коротких рассказов – в основу заметок. Жанровая интерпретация текста – один из приемов игровой самостоятельной детской журналистики. В процессе обучения интерпретации он используется для расширения и конкретизации смысла исходного текста.

4. Описание вещного словаря исходного текста. Данный прием обеспечивает выделение в тексте первой линии ключевых слов – предметно обусловленных. Вещный словарь позволяет осмыслить тему текста, что необходимо на любом уровне толкования речевого произведения [Рожкова, 2016, с. 287–290].

Выделенные приемы формируют те текстовые умения, которые выделяются большинством исследователей.

Чтобы сформировать у учащихся умение использовать те или иные языковые средства, создавая собственный текст, учителю целесообразно в своей педагогической деятельности применять следующие виды упражнений.

1. Восстановление пропущенных элементов (слов, словосочетаний, предложений, описательных оборотов) в тексте.

2. Восстановление пропущенных знаков препинания в тексте.

3. Замена определенных компонентов, присутствующих в тексте (изобразительно-выразительных средств, слов для связи и т. п.), синонимами с той или иной целью: во избежание повторов, для соблюдения единообразия в стиле, чтобы более точно передать информацию [Бурцева, 2013, с. 203]. Выполняя подобные задания, учащиеся получают возможность применять в

своей практической деятельности приобретенные теоретические знания, касающиеся правил построения текстов, тренироваться в использовании конкретных средств, благодаря которым их высказывание становится грамотным.

Среди упражнений, направленных на формирование и последующее развитие речевых умений учащихся, Е.И. Никитина выделяет 4 вида.

1) Рецептивные упражнения, основанные на анализе уже созданного кем-либо языкового материала. Их используют на уроках русского языка, чтобы школьники научились, во-первых, находить то или иное языковое явление, которое они проходят на уроке; во-вторых, подводить его под определенную классификацию, тем самым развивая их стилистическое чутье. Благодаря включению в учебный процесс подобных заданий школьники лучше запоминают правила, по которым происходит функционирование языковых единиц в речи – письменной либо устной. К рецептивным упражнениям можно отнести различные виды диктантов и переписываний, не предполагающих никаких преобразований текста.

2) Упражнения с трансформацией исходного материала. При их выполнении учащиеся должны выбрать один вариант из нескольких. В упражнениях данной разновидности дидактический материал необходимо преобразовать таким образом, чтобы в нем появилось интересное языковое явление, которое в данный момент является объектом пристального изучения на уроке. К таким заданиям относятся творческий диктант, редактирование текста, творческое списывание.

3) Репродуктивные упражнения. С их помощью школьники учатся, опираясь на образец, включать изучаемое языковое явление в собственный текст. К репродуктивным упражнениям следует отнести изложение-миниатюру (пересказ), предполагающее выполнение лингвистического задания, передачу смысловой стороны исходного текста таким образом, чтобы в нем сохранилось интересное в данный момент языковое явление.

4) Продуктивные упражнения, предполагающие формирование способности использовать языковое явление, изучаемое на уроке, в собственной речи. В результате их выполнения у школьников развиваются коммуникативные способности [Никитина, 2004, с. 128–129].

Разработанная система отражает традиционные подходы к речевому обучению, предлагает поэтапность перехода к продуктивным упражнениям, содержит конкретный подготовительный материал, безусловно, эффективный для становления речи учащихся. Отдельной работы с текстовыми признаками и категориями не проводится. Заметим, что репродуктивные упражнения могут включать в себя анализ любой структурно-смысловой модели, в том числе определения предмета речи с последующим включением подобного мини-фрагмента в текст. Продуктивные упражнения непосредственно позволят сформировать умение использовать в собственной речи созданные определения.

Нельзя не поддержать точку зрения Б.Т. Панова, который утверждает, что «изучение теории должно сопровождать ежеурочную работу с текстом» [Панов, 1989, с. 145].

Языковое чутье учащихся будет развиваться эффективнее, если их интуитивное, неосознанное постижение тех или иных языковых явлений будет подкрепляться знаниями из области теории текста. Но это возможно лишь с учетом ориентации отбора теоретических сведений на практическую работу младших школьников [Камолова, 2014, с. 79]. Таким образом, знакомство с любым новым материалом, а структурно-смысловая модель «определение предмета речи» будет являться для учащихся начальных классов новой, должно сопровождаться как теоретической проработкой предлагаемого материала, так и его практическим использованием.

К числу наиболее эффективных приемов развития текстовых умений в младших классах М.И. Оморокова относит следующие:

- упражнение на дополнение – суть данного приема заключается в том, что ученику даются фрагмент текста или несколько незаконченных предложений и предлагается их завершить;

- исправление – нахождение и исправление ошибок в тексте: языковых или содержательных;
- сопоставление/нахождение сходств и различий – данный прием основывается на сопоставлении рисунков, слов, текстов, предложений и т. д.;
- перекодирование информации – суть приема заключается в том, что ученики должны передать информацию, представленную в какой-либо невербальной форме – в виде картинки, группы символов и т. п., в виде текста, предложения, слова;
- прием «мозаика» – ознакомившись с определенной частью информации, учащиеся должны обменяться ею между собой, а затем воссоздать общий смысл текста;
- называние – данный прием заключается в назывании анализируемого материала (картины, текста и др.), т. е. в присвоении ему имени;
- составление списка – этот прием работы предполагает перечисление каких-либо объектов или мыслей, имеющих отношение к конкретной теме / ситуации (персонажей, событий и т. п.);
- множественный выбор – данный прием заключается в выборе правильного ответа из предложенного перечня;
- конспектирование / составление кратких записей – этот прием работы развивает умение учащихся писать лаконичные заметки, отражающие содержание прочитанного или прослушанного ими текста. Его цель – зафиксировать важную информацию, чтобы использовать ее в дальнейшем (краткий пересказ);
- членение текста на абзацы – с помощью данного приема дети учатся делить сплошной текст на части в соответствии с его главной мыслью, которая находит отражение в каждой из них;
- составление плана – в основе этого приема работы лежит сокращение содержания текста до основных тезисов, которые должны иметь форму плана, т. е. по пунктам;

- прием антиципации (предвосхищения/прогнозирования) – формирует у учащихся способность предвосхищать содержание текста;
- логическая перегруппировка/восстановление последовательности – осваивая данный прием, младшие школьники учатся располагать предложенный им материал в логической последовательности или в соответствии с конкретным планом. Итогом такой работы становится связный текст;
- правильные / неправильные утверждения – этот прием демонстрирует содержательный и смысловой выбор учащимися ответов или суждений посредством соотнесения предлагаемых высказываний с содержанием прочитанного или прослушанного текста [Оморокова, 1999, с. 192].

Рассмотрим, какие задания предлагают методисты для формирования текстовых умений.

Г.С. Щеголева указывает, что в методике развития речи существует правило: началом работы над сочинением должно стать обдумывание формулировки темы.

Непосредственно овладению учащимися вышеназванным текстовым умениям могут способствовать подобные вопросы и задания:

«1. Какую информацию хотел передать автор читателю? Какова основная мысль текста? Запиши ее.

2. На какие три части можно поделить данный текст? Составь и запиши план, состоящий из трех пунктов, используя как отдельные слова, так и словосочетания или предложения.

3. Задай соседу по парте вопрос, касающийся содержания текста, а затем сделай вывод о том, понял ли он, о чем говорится в тексте. Запиши свой вопрос» [Щеголева, 2018, с. 32]. Автор поясняет, что «...на основании адекватного понимания обучающимися письменно предъявляемой текстовой информации и владения изучающим видом чтения (общеучебные и коммуникативные универсальные учебные действия) проверяются предметные коммуникативные умения распознавать и адекватно формулировать основную мысль текста в

письменной форме, соблюдая нормы построения предложения и словоупотребления» [Щеголева, 2018, с. 32].

На некоторых этапах обучения можно не сравнивать темы, а анализировать конкретную информацию в аспекте ее соответствия теме. Так, для выставки вербальных иллюстраций после экскурсии учащиеся пишут миниатюру «Весна». Определив, что мы хотим сказать с помощью нашей миниатюры, учитель просит учеников выяснить, какие из предложений, написанных на доске, подходят нам, а какие нет [Щеголева, 2018, с. 33].

Представим работу, предлагаемую методистами для формирования определенных текстовых умений.

**Умение подбирать заголовки к тексту.** Научить младших школьников думать над темой созданного текста поможет упражнение на сравнение нескольких похожих названий.

Задание придумать тексту заголовки относится к традиционным для уроков русского языка в начальных классах. К сожалению, положение таково, что дается учащимся не всегда грамотно с методической точки зрения. Подобным заданиям в большинстве случаев не хватает целенаправленности: от детей не требуется обдумать тему или главную мысль. Обучающее значение таких упражнений невелико, если ученики действуют по наитию, ведь, по словам Л.В. Щербы, «упражняться можно только в чем-либо известном... Если же правила неизвестны, то и упражняться не в чем» [Щерба, 2013, с. 47].

Е.В. Бурцева предлагает следующую методику работы над пониманием текста с целью придумывания или подбора заголовка к нему.

I. Беседа после первого чтения текста начинается с выяснения общего впечатления о нем. Примерный перечень вопросов:

1. Что является предметом повествования в произведении?
2. Кто его автор?
3. Каковы цель и адресат речевого произведения?
4. Вызвал ли данный текст у вас интерес? Понравился ли он вам?

5. Используя какие средства, автор достиг цели увлечь читателей (слушателей)?

Дальнейшая беседа направлена на анализ тех механизмов речевых действий, которыми пользовался автор, создавая свой текст, а также на создание мотивации школьников к речевой деятельности. Благодаря такому анализу учитель выясняет, может ли данный текст служить образцом для написания или устного воспроизведения учащимися их собственных высказываний.

II. Второй этап подразумевает усвоение учениками содержания текста, формулирование ими выводов о его целостной структуре и общей тематике. На этой стадии анализа рекомендованы следующие вопросы.

1. Как бы вы определили тематику предложенного текста?

2. Что вы можете сказать о заголовке текста? Соответствует ли он тематике фрагмента? (либо, если заголовка нет, ученикам придется самим его придумать).

3. Выделите ключевые моменты в тексте-описании и этапы развития действия в тексте-повествовании. Как вы считаете, влияют ли на формулировку заголовка заключительные слова текста? [Бурцева, 2013, с. 203–204].

Проведенная на уроке беседа должна заканчиваться закономерным выводом школьников о том, что текст обладает тематической неделимостью.

**Выявление основной мысли текста.** Следующим шагом, по мнению Е.В. Бурцевой, должна стать работа учащихся по выявлению задумки автора и ее воплощения в тексте. Большую помощь в этом оказывает рассмотрение композиции произведения. Примерный перечень вопросов для беседы представлен ниже.

1) Что вам показалось необычным в построении текста, на какую черту его композиции вы обратили внимание в первую очередь? Из каких частей состоит данный текст? Охарактеризуйте каждый элемент его структуры.

3) Какие языковые ресурсы использует автор данного текста, чтобы соединить его составные части: начало, основное содержание и концовку? Каким образом это организуется?

4) Найдите в тексте главную мысль, которая выполняет объединяющую функцию для всего текста.

5) Могли бы вы представить в данном тексте другой финал? Аргументируйте свою точку зрения.

После озвучивания учащимися ответов на все эти вопросы дается заключение о структурной целостности текста.

Благодаря данному компоненту текст концентрирует в себе основную задумку автора, его главную идею.

III. Заключительный этап предполагает деятельность учеников, нацеленную на поиск доказательств того, что текст отвечает требованию коммуникативной целостности. Для этого учащиеся рассматривают все употребленные автором в данном тексте языковые средства с точки зрения их обусловленности и предопределенности [Бурцева, 2013, с. 204].

Для тренировки подбора наиболее подходящей формулировки главной мысли текста Г.С. Щеголевой разработано задание:

«Выберите и спишите предложение, в котором наиболее точно определена основная мысль текста.

В реках Южной Америки водятся прожорливые рыбы пираньи с острыми, как бритва, зубами. Они нападают на все живое. Дикие звери проявляют большую сообразительность, чтобы перебраться через реку, где водятся пираньи. Они привлекают внимание хищниц шумом или плеском воды. И, когда пираньи стаяй устремляются на шум, звери по берегу переправляются в безопасное место и пересекают реку (из журнала «Мурзилка»)» [Ордынкина, 2012, с. 26].

Правильным ответом должно быть: «Пираньи нападают на все живое. Сообразительность помогает диким зверям обманывать хищников. Дикие звери пересекают реку» [Щеголева, 2018, с. 33].

**Умение составлять план текста.** Чтобы выявить то, как автор посредством языка воплотил в тексте свой замысел, выразил лексическими средствами его основную идею, учитель организует на уроке анализ микротем.



Предварительная работа в этом случае сводится к проверке знаний школьников понятия «микротема», их осведомленности в области свойств микротем: относительной законченности, внутренних логических и грамматических связей. Далее дается представление об основных композиционно-стилистических средствах, с помощью которых микротемы оформляются в письменной речи, – об абзацах и длительных паузах. Чтобы наглядно показать реализацию речевого замысла автора, берется отрывок из текста, в котором выделяются языковые средства, имеющие целью воздействие на читателя (лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические, интонационные и прочие).

Важно осознание учащимися последовательности действий по составлению плана и стремление выражать тему частей текста. План должен расцениваться детьми как короткий текст, отражающий тему и главную мысль. [Щеголева, 2018, с. 34].

**Умение составлять собственный текст.** О.В. Рожкова, А.Д. Рожкова акцентируют свое внимание на заданиях для развития умения составлять собственный текст. Например, в учебнике Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной «Русский язык. 2 класс» представлено следующее упражнение.

«Упражнение 42. Прочитай. Придумай начало сказки. Как ты озаглавишь сказку? Запиши заглавие и первое предложение. Спиши текст.

...Только не было у них детей. И решили они слепить себе из снега внучку Снегурочку. Да такая славная вышла девочка! Стали они все вместе жить-поживать» [Бунеев, 2015, с. 29].

Такой вид работы способствует развитию как текстовых умений, так и творческих способностей младших школьников.

С целью формирования у учащихся 1–4 классов умения восстановления последовательности событий в тексте им предлагается следующее упражнение.

«Упражнение 4. Прочитай. Расставь предложения по порядку, чтобы получился текст. Спиши текст. Озаглавь.

Дом белый, а крыша у него розовая. Вот наш дом. Он большой. Они как мачты на сказочном корабле. На крыше антенны. Такой корабль я не видел на картинке» [Рожкова, 2016, с. 289].

О.П. Фесенко считает, что «задания, нацеленные на выработку умений создания своих текстов, достаточно эффективны, но вместе с тем они отличаются сложностью и трудоемкостью для учащихся начальных классов. Если устный текст ребенок этого возраста может создать (пусть даже не образцовый), то записать его в том виде, в каком текст был придуман, чрезвычайно проблематично. Тем более что в учебнике нет требований к количеству предложений» [Фесенко, 2010, с. 57].

Среди новых форм контроля уровня понимания текста предлагается метод тестов, одним из которых является клоуз-тест (cloze-test), называемый также тестом дополнения, или по-другому тестом восстановления. Его разработку впервые начал В. Тейлор – ученый из США. Главной его целью было выяснение, насколько доступен предложенный текст, с точки зрения обычных людей, и каков уровень интереса к нему со стороны рядовых читателей. Как правило, применение клоуз-тестов особенно результативно при практической подготовке учащихся, занимающихся освоением какого-либо иностранного языка.

Если же затрагивать область изучения русского языка, то использование метода клоуз-теста встречается в упражнениях, где ребятам предлагается вставить пропущенные слова или фразы в текст. В результате подобной работы посредством клоуз-теста в рамках овладения знаниями, умениями и навыками на уроках русского языка у учеников формируются важнейшие интеллектуальные компетенции, имеющие отношение к совершенствованию мышления.

Структура клоуз-теста непосредственно определяется его конкретной целью. Главное его назначение заключается в том, чтобы школьник самостоятельно постиг содержание текста, его внутреннюю и внешнюю организацию, приобрел навыки анализа языковых явлений, закономерностей, постулатов. Неслучайно среди обязательных условий клоуз-тестов называют пропуски ключевых слов, ведь, чтобы их восстановить, нужно проникнуть в

смысловую ткань высказывания. В качестве дидактического материала в клоуз-тестах используются тексты, учитывающие такие отличительные признаки ключевых слов, как повторяемость (вариативный повтор) и концептуальность. Остальные же слова являются в них лишь дополнительным языковым материалом.

Конечными итогами выполнения клоуз-теста станут развитие «контекстного мышления», формирование умения понимать текст исходя из коммуникации автора с читателем, ученика с учеником.

Важно отметить, что клоуз-тест предлагает работу с текстом на уровне слов, а не микротекстов. Безусловно, это важное направление работы над текстом, позволяющее увидеть ключевые слова и на их основе прийти к пониманию основной идеи текста.

Помимо всего прочего, клоуз-тест направлен на формирование следующих компетенций:

- готов подбирать лексические средства обоснованно и аргументированно;
- способен принять позицию автора, вступать с ним в диалог;
- умеет осмысленно критиковать чужую точку зрения, вместе с тем выражая свою [Бурцева, 2013, с. 203].

Как видим, непременными условиями правильного выполнения клоуз-теста являются адекватное понимание учащимися всего текста и их умение устанавливать и понимать взаимосвязи, существующие между поступками героев и их эмоциональными состояниями. В свою очередь, перечисленные выше умения определяются тем, в достаточной ли мере ученик владеет лексикой языка, насколько развита у него языковая компетенция и в какой степени школьник осознал конкретную ситуацию, представленную в клоуз-тесте.

Важно отметить, что клоуз-тест преимущественно может быть использован как разновидность контроля, также он формирует способность выбирать те или иные языковые средства. Трудно представить, как данный прием работы может быть использован при создании собственного текста.

Рассмотрим возможность формирования текстовых умений с опорой на модель. В основе понятия «модель» лежит повторяющаяся коммуникативная ситуация, что, безусловно, важно при организации работы над пониманием и созданием текста, но не всегда предполагает опору на внутренние содержательные компоненты создаваемой единицы.

Т.Г. Никулина предлагает так называемую «экспериментальную методическую модель формирования и развития мотивированной речетворческой деятельности» [Никулина, 2012, с. 212], под которой понимается «механизм проектирования и практической реализации процесса речетворческой деятельности школьника, представляющий систему форм, методов и средств и обеспечивающий наиболее эффективное достижение поставленной цели, результатом которой выступает разнообразная учебная деятельность, протекающая в рамках учебного процесса на уроках русского языка» [Никулина, 2012, с. 212]. Данная модель предполагает наличие цели обучения, системообразующих элементов (принципов обучения), дидактических задач, этапов речевой деятельности школьников (репродуктивного, репродуктивно-творческого, творческого), содержания, организационных форм (урок), методов обучения (поисковый, метод опережающих заданий, метод создания художественного контекста, в основе которого лежит комплексное включение группы учащихся в речетворческую деятельность), средства обучения: 1) программный материал по русскому языку; 2) дидактический материал, специально отобранный для тренировочных упражнений; 3) словарь терминов [Никулина, 2012, с. 214].

В данном случае предлагается модель организации работы над формированием понятия «текст», а не последовательность действий по анализу и созданию текста. Отсутствует внимание к отдельным текстовым категориям и текстовым умениям, которые должны быть развиты в начальной школе.

На основе вышеизложенного можно предложить следующую модель создания текста.

1. Формулирование коммуникативного намерения.

2. Раскрытие темы текста (реализация коммуникативного намерения).
3. Использование разнообразных языковых средств.

В данном случае модель предполагает серьезную работу над таким текстовым умением, как умение определять тему текста. Представляется важным выделение автором отдельной работы над микротемами. Одной из микротем, включаемых в текст, может стать определение как истолкование предмета речи, о котором говорится в тексте.

Психолингвистические модели, как известно, описывают универсальную схему сотворения текста, в которую входят следующие друг за другом в логической последовательности этапы: создание мотивации, оформление общего замысла, лексико-грамматическая реализация этого замысла, сопоставление итогового текста с изначальным замыслом на стадии «звена обратной связи» [Дорожкина, 2006, с. 103]. Т.Н. Дорожкина считает, что на основе этой модели должна базироваться методика развития речи, и отмечает, что основная проблема состоит в отсутствии при реализации письменной речи этапа мотивации. Она причисляет к «слабым звеньям» этого процесса искусственную мотивацию; несостоятельность этапа сопоставления результатов программы с исходным замыслом («звена обратной связи») – минимальный отклик на созданный текст или его полное отсутствие. Все вышеперечисленное, по словам Т.Н. Дорожкиной, подавляет креативность, а само создание подобного речевого произведения сопряжено с известной степенью автоматизма [Дорожкина, 2006, с. 103].

Не вызывает сомнений тот факт, что любой модели в какой-то степени присущи автоматизм, алгоритмизированность, но именно на основе модели текст создается и наполняется уникальным содержанием.

Проанализированные исследования не подразумевают использования модели, предложенной риторической наукой, – этапа инвенции (изобретения), на котором активно действовали топосы (структурно-смысловые модели текста). При этом, на наш взгляд, риторическое изобретение позволяет модернизировать традиционный подход к школьному уроку с учетом новых требований, помогая

в осмыслении микротем текста и создании небольших фрагментов текста с опорой на топоры.

Использование топоры – модель содержательного наполнения текста, предполагающая ориентацию на формирование текстовых умений: умения приводить собранный текстовый материал в систему, выстраивать его в определенном порядке; умения разделять текст на смысловые части (текстовые умения взяты из перечня, предложенного Т.А. Ладыженской и М.С. Соловейчик).

Модель «определение» позволит организовать речетворческую деятельность, разнообразить ее, научить созданию фрагментов текста на основе собственных представлений о предмете речи и отношении к нему.

Как основная дидактическая единица текст может быть использован, во-первых, как иллюстративный материал при объяснении школьникам того или иного явления, имеющегося в языке. Во-вторых, текст может играть роль объекта реализации тех или иных текстовых категорий с последующими выводами. Наконец, как отмечает Ф.К. Уракова, в упражнениях, предполагающих работу по исправлению или восстановлению утраченного фрагмента, объектом для анализа служит образец, который используют школьники для наглядности при написании собственных текстов [Уракова, 2009, с. 242–247].

Отбирая учебные тексты, методисты следуют двумя основными путями: грамматически ориентированным и коммуникативно ориентированным. В первом случае для анализа подбираются тексты, в которых в первую очередь присутствуют определенные грамматические единицы, необходимые для дальнейшего изучения. Второй путь основан на отборе текстов, которые отражают главным образом определенную коммуникативную ситуацию, которой подчинены все прочие его компоненты [Там же, с. 244].

Отбирая дидактический материал, следует учитывать методические принципы, описанные Л.П. Федоренко, – принцип бережного отношения к языковому материалу и принцип постепенного наращивания темпов обучения.

С точки зрения И.А. Зимней, используемые в методике тексты должны соответствовать ряду требований.

- 1) Учитывать используемую методическую систему.
- 2) Активизировать различные виды речевой деятельности: как репродуктивные, к которым относятся чтение и восприятие, так и продуктивные – в первую очередь письмо.
- 3) Развивать умения сознательно конструировать тексты и понимать только правильные с грамматической позиции – важные коммуникативные компетенции.
- 4) Соответствовать лингвометодическим требованиям.
- 5) Учитель должен их классифицировать и уместно организовывать работу с ними на уроке.

Е.В. Бурцева характеризует значимые признаки текстов-образцов, используемых в процессе формирования текстовой компетенции учащихся. По ее мнению, в текстах-образцах должна быть наглядно видна связь таких важнейших качеств текста, как коммуникативное (функциональное), смысловое и структурное, ведь их задача – демонстрация разнообразных возможностей включения языковых единиц в устную и письменную речь [Бурцева, 2013, с. 205].

Е.В. Бурцева предлагает использовать в качестве текстов-образцов адаптированные художественные тексты, на основе которых создается тренировочный материал, что является традиционным в методике развития речи. Она описывает собственные методические разработки, направленные на формирование понимания текста.

Безусловно, восприятие текстов младшими школьниками отличается от восприятия взрослых и имеет свою специфику. В частности, для него характерны фрагментарность, слабость абстрагирования и обобщения, обусловленность жизненным опытом, практической деятельностью, эмоциональность и непосредственность. И, наоборот, восприятию текстов младшими школьниками не свойственна целостность. Детей больше интересует содержательная сторона

текста, чем его оформление, они не в полной мере разбираются в многообразии изобразительно-выразительных средств, не всегда могут отыскать их в предложенном высказывании. Преобладающим уровнем восприятия является репродуктивный (воспроизводящий).

Следует отметить, что текст может быть примером при создании высказывания, а кроме того, результатом творческого осмысления той или иной темы учащимися на уроках русского языка. Именно благодаря подобным возможностям текста он является частью процесса формирования коммуникативных умений. В связи с этим Г.А. Золотова утверждает, что на истинный высокий уровень речевой культуры влияет разнообразие способов передачи идентичного смысла, которыми располагает говорящий, а также точность и уместность их применения в соответствующей коммуникативной ситуации [Золотова, 1982, с. 183]. В свете приведенного высказывания обращение к тексту, образцовым речевым произведениям, их анализ в единстве формы и содержания представляются наиболее эффективными способами развития речевой культуры учеников. В рамках классно-урочной системы готовый текст служит для подростка почвой для обсуждения различных моральных, нравственно-этических, социально или личностно значимых проблем, а также фактическим и языковым материалом, необходимым для создания собственных речевых высказываний.



#### 1.4. Структурно-смысловая модель «определение»

На протяжении многих веков становлением речевого мастерства, развитием способности понимать и создавать тексты, в том числе с опорой на модели, занималась риторика. Рассмотрим с позиций данной науки, как предлагалось продуцировать речь с использованием топосов (структурно-смысловых, логических моделей, на основе которых создаются фрагменты, затем являющиеся частью высказывания. Термины «топос», «структурно-смысловая модель» и «модель», используемые в тексте диссертационного исследования, являются эквивалентными).

Начиная с Аристотеля авторы риторик и исследований о ней предлагали свой взгляд на определение как истолкование предмета речи (Цицерон, М.В. Ломоносов, Н.Ф. Кошанский, Ю.В. Рождественский, Н.Н. Кохтев, Н.А. Безменова, А.А. Волков, А.К. Михальская и др.) описывают данную модель, включая ее в классификацию топосов. Именно данная модель может стать тем компонентом текста, который позволит внести ясность в понимание темы и замысла автора, а следовательно, послужить наиболее эффективному формированию текстовых умений.

Определим содержание данной модели для установления ее значения для использования в методике обучения созданию текста и формированию текстовых умений.

Аристотель пишет: «Высказывание, объясняющее, что есть данная вещь... Определение есть речь, обозначающая суть бытия (вещи). Оно заменяет имя речью или речь речью, ибо можно дать определение тому, что выражено речью» [Аристотель, 2017, с. 352].

Начало «номиналистическому» направлению в трактовке определений положили философы Т. Гоббс, Дж. Локк, Дж. Миль и др.

Именно в философии Нового времени основным объектом определения стали имена, идеи, а не вещи, не их природа. Существенным в их исследованиях

является то, что они подчеркивали связь определения с формой его словесного выражения, т. е. связь логики и языка.

Большое значение умению работать над созданием определений придавал Н.Ф. Кошанский в работе «Общая риторика»: «Кто научится определять предметы, тот будет ясно понимать их и доказывать» [Кошанский, 1830, с. 19–20]. Автор указывает, как должна строиться мысль при создании определения: «Отнесите предмет ваш ближайшему роду (или целому), которого он составляет вид (или часть) и найдите в предмете вашем то частное отличие, которое одному ему, из всех видов того же рода, бесспорно принадлежит» [Кошанский, 1830, с. 19–20].

Подтверждение мысли Н.Ф. Кошанского содержится и в других работах. К примеру, А.К. Михальская пишет, что в классической интерпретации определение как дефиниция или экспликация предмета речи является главенствующим, следующим за вступлением и повествованием. Это не только определяющий содержание речи топ, но и условие ее ясности, важнейший элемент речевой структуры.

Термин «дефиниция» – это логическое определение слов, терминов; экспликация (от лат. explicatio – «разъяснение») – «уточнение понятий и утверждений естественного и научного языка с помощью средств символической логики» (*Философская энциклопедия*).

На наш взгляд, приведенные термины практически тождественны. Но если учесть, что экспликация чаще используется в технических отраслях, то правильнее оперировать в исследовании понятиями «определение» и «дефиниция». Кроме того, данная работа ставит целью разработать методику формирования текстовых умений в начальной школе, поэтому наиболее правильным станет использование слова «определение».

В «Большой советской энциклопедии» термин «Определение» истолковывается как «указание или объяснение значения (смысла) термина и (или) объема (содержания) выраженного данным термином понятия» [Большая советская энциклопедия, 1973, с.191].

«Определение предмета речи – это структурно-смысловая модель, предполагающая истолкование предмета речи с целью раскрытия его содержания» [Ассуирова, 2003, с. 88]. Эта модель также является объектом изучения в логике (В.Ф. Берков, А.Д. Гетманова, А.А. Ивин, Ю.В. Ивлев, В.И. Кондауров и др.).

В логике представлена следующая классификация определений: *аналитические (явные), номинальные (неявные), а также синтетические* (В.Ф. Берков, А.Д. Гетманова, Е.И. Иванов, А.А. Ивин и др.). Различаются они прежде всего глубиной концентрации знания о предмете речи.

Кратко охарактеризуем разновидности определений.

**Аналитические определения.** Этот вид определений подразумевает модель мыслительного логического процесса от абстрактного к конкретному. Поэтому данные определения можно назвать логическими, как принято в риторической науке, в которой термин «логическое определение» является распространенным (В.И. Аннушкин, Н.А. Безменова, А.А. Волков, А.К. Михальская, Ю.В. Рождественский и др.).

В **логических определениях** объемы определяемого и определяющего понятия совпадают:  $Dfd = Dfn$ .

В логическом определении обозначаются специфические признаки предмета речи. Оно формируется при помощи родового отношения и видовых отличий.

Логической структурой данного определения является  $N = A, b, c, d, \dots$  – где  $N$  – определяемое понятие (дефиниендум), состоит из рода, по преимуществу ближайшего к определяемому понятию,  $A, b, c, d, \dots$  – определяющее понятие (дефиниенс), состоящее из видовых признаков (отличий).

В.И. Кондауров подчеркивал значимость родовидовых признаков при создании определений: «Род действительно является тем реальным основанием общего в вещах, благодаря выявлению которого в многообразии видов привносится единство. Другое дело, познанием рода не завершается познание сущности. Напротив, на этом пути делается лишь первый шаг, но который и есть

ступень к познанию конкретного. Это означает, что в построении аналитических определений надо вначале исходить из того, что фиксирует предмет со стороны самого простого и обычно повторяющегося в нем, то есть признака рода, этой первой формы абстрактной общности. Разумеется, эта общность не должна быть лишь только субъективной предпосылкой, объединяющей знание, а должна иметь объективную основу в самих вещах. В противном случае можно включить в определение вещей (понятий) такой характеризующий их общий признак, согласно которому, по ироническому замечанию Ф. Энгельса, сапожная щетка на известном «основании» будет включена в разряд млекопитающих.

Само понятие «род» не является чем-то застывшим, односторонне характеризующим тот или иной класс предметов. Будучи тесно связанным с видовыми признаками, он подвержен развитию, находящему свое выражение в том, что один и тот же предмет может иметь различные родовидовые определения, включая противоположные» [Кондауров, 2013, с.35].

Таким образом, структура определения выглядит следующим образом: **определяемое понятие – родовое понятие + отличительные (специфические) признаки.**

Например: риторика (**определяемое понятие**) – наука (**родовое понятие**) об эффективном речевом общении (**отличительный признак**).

В риторике понятие «*определение*» истолковывается с использованием родовидовой схемы (Рисунок 1):

Родовидовая схема



Рисунок 1. Схема риторического понятия «определение»

В школьной практике также используются определения терминов через **род и видовое отличие.**

Например: *«Восклицательные предложения – это предложения, которые произносятся с особой восклицательной интонацией».*

Важный этап обучения модели «определение» – объяснение понятий «род» и «вид», «видовое отличие» и «специфические признаки предмета речи».

Т.А. Ладыженская считает возможным использовать языковые модели, позволяющие строить различные типы определений (Рисунок 2).

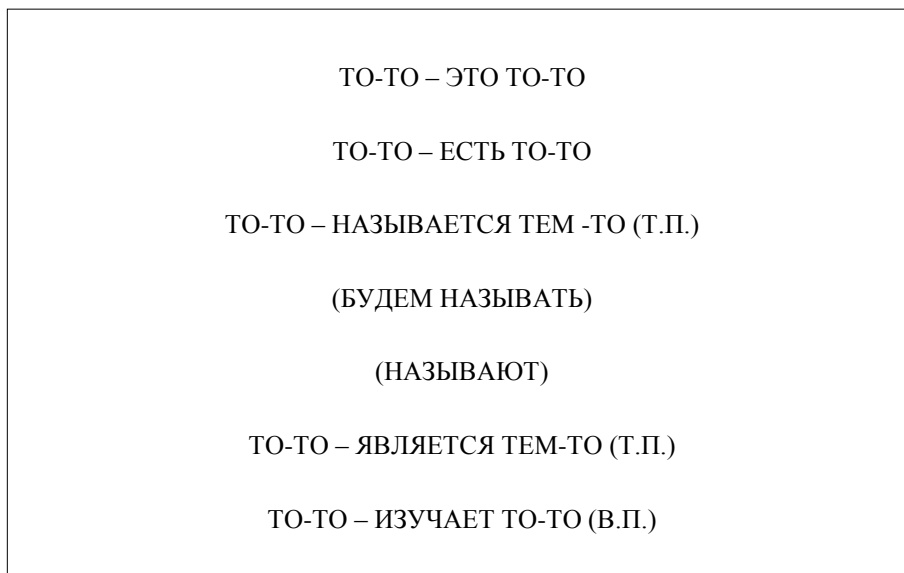


Рисунок 2. Языковые модели, помогающие строить определения

Л.В. Ассуирова характеризует топос «определение» с позиций синтаксиса и структуры, что дает возможность обучать использованию языковых средств для создания фрагментов текста на основе данной модели, а также для понимания структуры будущего текста: «В плане речевого воплощения можно отметить, что чаще всего определение представляет собой простое или простое осложненное предложение, в котором подлежащее и сказуемое выражены одной и той же частью речи. То есть чаще всего определение представляет собой предложение со знаком тире. Данное предложение может осложняться однородными членами, причастными оборотами и другими обособленными конструкциями. В них не используются местоимения первого и второго лица, а соответственно, глаголы в этих формах. Достаточно частым компонентом определения являются частицы «это», «то» и другие» [Ассуирова, 2003, с. 99].

Логические определения, адаптированные для начальной школы, содержатся в учебниках «Русский язык» разных авторов, что позволяет дать учащимся информацию о том, что представляют собой данные конструкции.

Думается, что на основе изучения логических определений можно развивать необходимые текстовые умения младших школьников (те, которые предлагаются для формирования методистами, и некоторые специфические текстовые умения, формируемые непосредственно при работе над определением как структурно-смысловым компонентом высказывания).

Следующей разновидностью определений являются определения **номинальные (неявные определения)**.

*Номинальные определения* – это наиболее простой способ начала реального движения мысли о предмете как предмете созерцания с целью формирования общего представления.

В логике выделяются контекстуальные, остенсивные, вербальные, дескриптивные определения.

В неявных определениях объемы определяемого и определяющего понятия не совпадают. Среди определений особый интерес имеют контекстуальные и остенсивные.

**Контекстуальное определение.** Понимание того, о чем говорится в тексте (понятие, предмет), выявляется из окружающего контекста. Большинство определений, создаваемых людьми в обычной жизни, – это контекстуальные определения (контекст позволяет понять сущность предмета речи).

Например, текст стихотворения С. Есенина дает возможность формулировки определения осени:

Нивы сжаты, рощи голы,  
От воды туман и сырость.  
Колесом за сини горы  
Солнце тихое скатилось.

*(Осень – туманное и слякотное время года).*

Контекстуальные определения являются своего рода базой для понимаемого создаваемого или созданного текста.

**Остенсивное определение.** Данное определение является разновидностью номинального определения, предполагает непосредственное указание на

соответствующий ему предмет или его наглядный прообраз (рисунок, картину, фотографию и т. д.).

Остенсивными, следовательно, будут определения типа: «это стол» (указание на данный предмет), «это существительное» (называние предметов).

Также примером остенсивного определения служит определение союзов, данное в учебнике русского языка для четвертого класса: «*Слова и, а, но – союзы*» [Зеленина, 2001, с. 17].

Остенсивные определения не устанавливают еще в полном смысле ни объема, ни содержания определяемого слова (термина), а служат лишь формой выражения индивидуального опыта субъекта, исследующего предмет речи и создающего текст. Использование подобных определений возможно в начальной школе тогда, когда речевое наполнение представляется сложным, а объяснить значение того или иного слова необходимо.

Остенсивные определения помогают раскрыть значения тех или иных научных терминов с использованием средств наглядности. Отметим, что подобные определения активно внедряются в учебный процесс, так как остенсивный этап определения понятия соответствует самой природе становления знания, является его необходимой формой, активно способствуя формированию научного словаря, в том числе младшего школьника.

**Вербальное определение** (от лат. *Definitionverbalis* – «словесное определение») – определение одних слов (понятий) посредством других:

- слово разъясняется с помощью других слов, как правило, синонимичных: «Отчизна» – «Родина»;
- раскрывается этимологическое значение слова, его происхождение;
- математическое выражение, формула и т.д. заменяется словесным эквивалентом ( $a+b=c$ );
- иностранное слово переводится на русский язык: dog – собака.

Первый аспект вербального определения подчеркивает связь между словами в языке, указывая на их смысловую близость (отношения синонимии).

Синонимическое толкование значения слова является первым элементарным уровнем становления понимания логической структуры логического определения. Кроме того, именно синонимы способны сделать речь богатой и разнообразной.

Второй аспект, рассматривающий первоначальное значение слова, его этимологию, предполагает развитие не только речевых способностей, но и мышления ребенка. «Отличительная особенность вербальных определений в рассматриваемом смысле состоит в их принципиальной ориентации на общепринятое значение употребляемых слов обыденного языка» [Кондауров, 2013, с. 29].

Третий аспект предполагает применение логических определений в арсенале наук, которые широко используют символические аппараты (математика, информатика и др.). С их помощью раскрывается познавательный смысл тех ли иных знаков и операций в сфере искусственного языка.

Наконец, любой язык обращается к иностранным языкам. В процессе перевода слова определение выступает в роли познавательной формы.

Заметим, что все представленные выше определения также являются вербальными, поскольку выражены в словесных конструкциях.

**Дескриптивное определение** (В.И. Кондауров, А.А. Ивин) – определение, которое более подробно описывает предмет или понятие, используя большое количество их признаков. Примеры подобного рода определений – загадки. Например, *светит, но не греет* и др.

Существуют определения, включающие множество признаков. Большое количество признаков полнее, детальнее реализует его познавательную функцию.

Например: *«Кошка – животное, которое гуляет само по себе. Говорят, кошки привыкают к жилью, а не к человеку. Тем не менее это животное всегда выбирает себе одного любимого хозяина и высказывает ему свою привязанность, ласкаясь и мурлыча».*



Перечисление свойств предмета речи позволяет создать фрагмент, который в последующем может стать частью текста. Этим данный топос и отличается – отдельное предложение, созданное на основе данной модели, может представлять собой завершённый текст. С помощью данной разновидности можно охарактеризовать предмет речи со всех сторон, тем самым выделив его из ряда однородных предметов, подчеркнуть некоторые детали, начать рассуждать о предмете речи, объяснить тему или основное понятие, разнообразить подачу материала, придать выразительность и информативность тексту.

Разновидностью дескриптивных определений являются определения, созданные с опорой на схему «часть – целое», например, «слог – часть слова», «спальня – часть квартиры», а также **определения через перечисления**, например, «союзы – это и, а, но, да и другие...». В указанных определениях понимание предмета речи происходит через причисление его к некоему суммарному целому, что является определяющим признаком части; а целое представляется совокупностью частей, составляющих предмет речи, его структурную организацию.

Такая разновидность определения описывается Л.В. Ассуировой. При создании данных определений необходимо уметь пользоваться топосом «часть – целое».

«Это значит, что предмет речи (идею) нужно: а) рассмотреть, как часть некоего целого и рассуждать также и об этом целом; б) рассмотреть элементы, части, составляющие предмет речи, и говорить о них по отдельности. Разделите его (предмет речи) на части, и сколько мыслей!» [Кошанский, 1830, с. 16].

Примером подобного определения является: *Пестик, рыльца, тычинка, пыльца и др. – составные части цветка.*

Деление на части способствует появлению в будущем тексте, например, такого фрагмента: «*Московский Кремль: крепость, мощные стены и башни которой определяют панораму древней части Москвы, а на территории Кремля – златоверхие храмы, древние терема и палаты...*».

**Риторические определения** (Т.А. Ладыженская, А.К. Михальская, О.В. Сальникова, Л.В. Хаймович и др.). Такие определения рассматриваются как неявные, имеют структуру, схожую с логическими определениями, однако вместо родового понятия в них применяются *метафоры* – слова с переносным значением, добавляющие речи эмоциональное выражение чувств.

По мнению Т.А. Ладыженской, «в риторическом определении автор выражает свое отношение к предмету речи, свое восприятие этого предмета, свое эмоциональное состояние от соприкосновения с ним» [Ладыженская, 1986, с. 109]. Методическая работа над созданием определений предлагается в учебниках «Школьная риторика», изданных под руководством Т.А. Ладыженской.

Если младший школьник способен выразить свое отношение к предмету, это повышает уровень качества его речи.

Л.В. Хаймович, исследуя проблему обучения определениям, указывает: «Психологами и методистами замечено, что нередко ученики младшей возрастной группы создают более интересные образные определения, чем старшеклассники, поскольку у младших школьников образное мышление развито лучше, чем логическое» [Хаймович, 2007, с. 72).

Примеры риторического определения:

*Школа – путь через тернии к звездам. Школа – семья знаний, умений, хранилище тайн науки.*

Итак, риторические определения – возможность включить в будущий текст выразительный и яркий фрагмент, созданный с использованием метафоры и понимания смысла текста автором высказывания.

Определения, естественно, не являются единственной организованной формой выражения знания о предмете. Но деятельность познания в целом носит определяющий характер, и каждый его акт, будь то суждение, умозаключение и прочее, взятые в контексте мыслительного материала (концепции, гипотезы, теории и т.п.), также по-своему определяет предмет, делает его доступным для понимания.

Будучи структурно-смысловым, топос «определение предмета речи» может находиться в основе части текста, содержащей информацию о предмете, которому посвящен текст – в логическом определении, а также передавать индивидуальный характер и отношение – риторическим определением. (Здесь и далее будет использоваться сокращенное наименование «топос «определение»»).

В начальной школе необходимым и достаточным является обучение логическим и риторическим определениям. Первые помогают сформировать логическое мышление, вторые – выразительность речи.

В топосе «определение предмета речи» собраны основные признаки текста и его категории, поэтому в процессе обучения детей созданию текста, опираясь на нее, развиваются определенные и специальные текстовые умения.

Являясь особой разновидностью текста, школьный текст проходит следующие ступени своего сотворения: выбор тематики и ее озвучивание; активизация лексического запаса учащихся, необходимого для наиболее полного раскрытия темы и основной идеи текста; составление плана, служащего для выработки определенной технологии создания текста, подбор ключевых слов, выступающих в роли концентрации развернутого текста с включением различных уровней языковой подготовки (морфологической, синтаксической и др.). Благодаря ключевым словам, выступающим элементами смыслового ядра текста, у пишущего отсутствует возможность использования прочих семантических способов передачи содержания. По справедливому утверждению А.Ш. Зайнетдинова, то, «какова будет судьба исходного текста, зависит в большей степени от решения, принятого на вербальных этапах внешнего порождения речи» [Зайнетдинов, 2001, с. 112]. В свою очередь, предвербальные этапы, такие как мотивационный, мыслеформирующий, вербально-авербальный, по сути, не имеют большого значения в порождении исходного текста.

При этом материал для обучения модели «определение» подлежит ряду требований: должен содержать подходящие по возрасту учащихся тексты с

определениями; иметь структуру, помогающую понять пути создания определения.

Обучение созданию микротемы по модели «определение предмета речи» – это прообраз обучения тексту в целом и отдельным текстовым умениям, предъявляемым ФГОС НОО, а также специальным умениям, работа над которыми происходит при освоении данной модели.

## Выводы по главе 1

Являясь центральным понятием методики развития речи, текст выступает как единица языка и речи, имеющая выражение в разных формах: устной и письменной. Важно, что текст является единицей коммуникации, что позволяет использовать данную лингвистическую категорию в качестве основного компонента при реализации коммуникативно-деятельностного подхода, при ориентации на требования ФГОС НОО в аспекте формирования текстовых умений и становления общающейся личности.

Опора на то положение, что человек способен и к пониманию текстов, и к их порождению, позволяет признать эффективной методику развития речи, предполагающую формирование текстовой компетенции, а следовательно, текстовых умений.

Усвоение текстовых категорий и текстовых умений ведет к формированию текстовой прагматической компетенции, понимаемой как знание правил построения высказываний, в том числе с опорой на структурно-смысловые модели, поскольку они отражают и речевые, и мыслительные процессы.

В период обучения детей в школе у них поэтапно формируется текстовая компетентность при условии целенаправленного обучения учащихся механизмам осуществления текстовой деятельности, а также умениям использовать их применительно к конкретным речевым высказываниям.

Исследования, посвященные текстовым умениям, содержат определенный перечень, который можно обобщенно представить следующим образом: определение темы текста, выявление главной мысли текста; подбор заголовка; составление плана; создание частей текста с опорой на пункты плана; выявление средств связи текста и использование их при создании собственного высказывания.

М.С. Соловейчик выделяет также специальную группу текстовых умений, среди которых называется умение намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, содержание каждой части.

Созданный много столетий назад риторический канон предполагает порождение текста, отражающего ход мысли, выделение отдельных микротем с опорой на структурно-смысловые модели, среди которых большую роль играет модель «определение». Поэтому представляется возможным осуществлять формирование текстовых умений с опорой на данную модель, предполагающую выявление смыслового содержания текста, являющуюся своеобразным маркером будущего содержания или выражением отношения автора к предмету речи, в зависимости от характера используемого определения: логического или риторического.

Изучение модели «определение» позволит выделить такие общепризнанные текстовые умения, как приведение собранного материала в систему, выстраивание его в определенном порядке; деление текста на смысловые части. Кроме того, система обучения модели «определение предмета речи» будет способствовать формированию следующих специальных умений: выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1); определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности речевого произведения (СУ 2); формулировать определение понятия в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3); обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СУ 4).

## **ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОПОРОЙ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ: ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ, ПОЛОЖЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА**

### **2.1. Анализ программ и учебников для начальной школы с точки зрения возможности формирования текстовых умений у младших школьников**

Одной из ключевых задач начальной школы является подготовка обучающихся к устному и письменному формулированию собственных мыслей, к работе с текстами. В этой связи представляется важным выявление характерных особенностей содержания и направлений обучения русскому языку в начальной школе.

Проанализированы учебники по дисциплине «Русский язык» для 1–4 классов, рекомендованные Министерством образования и науки Российской Федерации, на предмет наличия возможностей совершенствования текстовых умений у детей младшего школьного возраста. Рассмотренные учебники подготовлены в соответствии со следующими образовательными программами.

1. «Школа России» (авторы учебников – В.П. Канакина, В.Г. Горецкий).
2. «Школа 2100» (авторы учебников – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева).
3. «Перспектива» (авторы учебников – Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина).
4. «Гармония» (авторы учебников – М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко).

Выбор УМК обусловлен по большей части тем, что все они широко используются в школьном обучении. Были выбраны следующие позиции с целью анализа учебно-методических комплектов.

1. Организация на уроке русского языка работы по развитию текстовых умений с использованием заданий, размещенных в учебниках.

2. Количество заданий и упражнений, нацеленных на формирование текстовых умений.

3. Последовательность упражнений.

4. Анализ понятий, входящих в тезаурус «текст» и «текстовые умения», представленных в школьных учебниках.

5. Определение возможности учебников русского языка для формирования такого структурно-смыслового компонента текста, как определение.

*Цель анализа* – выявить возможности современных учебников по русскому языку для развития текстовых умений посредством работы над определением.

В ходе анализа предстояло решить следующие *задачи*:

- выяснить, какие сведения о тексте представлены в школьных учебниках;
- продемонстрировать объем заданий и упражнений, способствующих формированию у учащихся представлений о тексте;
- выявить в учебниках русского языка дидактический материал, который бы предоставлял возможность для формирования понимания структурно-смысловой модели «определение».

**Знания о тексте в учебниках по русскому языку УМК «Школа России».** Рассмотрение учебников программы «Школа России» позволило выявить представленные в них разделы, посвященные тексту.

Первоначальные знания учащихся о тексте касаются: 1) структуры (текст состоит из предложений); 2) смыслового единства; 3) вступительной и заключительной частей; 4) приемов, характерных для различных типов текстов; 5) стиля текста; 6) последовательности создания текстов, относящихся к тем или иным типам.

Полученные данные отражены в таблице 1, в которой цифры соответствуют названным выше группам знаний о тексте (Таблица 1).

Таблица 1

Знания о тексте в учебниках программы «Школа России»

Учебники программы «Школа России»	Группы знаний о тексте					
	1	2	3	4	5	6
«Русский язык». 2 класс	+	+	+	+		+



Продолжение таблицы 1

Учебники программы «Школа России»	Группы знаний о тексте					
	1	2	3	4	5	6
«Русский язык». 3 класс				+	+	+
«Русский язык». 4 класс				+		+

Исходя из этих данных можно сделать вывод, что в разделе «Текст» в учебниках для всех классов присутствуют темы, посвященные типам текста. Учащимся предлагается соответствующий алгоритм, позволяющий составлять текст того или иного типа. Причем в учебниках программы «Школа России» приводятся сведения о теме, главной мысли текста, а также предлагаются соответствующие задания, непосредственно имеющие в формулировках слова «текст», «основная мысль высказывания», «заголовок».

**УМК «Школа 2100».** В учебно-методическом комплексе Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «Школа 2100» понятие «текст» предлагается уже в пропедевтическом курсе.

Представлены следующие виды знаний о тексте: 1) структура (текст состоит из предложений); 2) смысловое единство; 3) вступительная и заключительная части; 4) характерные приемы, определяющие тип текстов; 5) стиль текста; 6) последовательности создания текстов, относящихся к тем или иным типам.

Полученные данные отражены в таблице 2, в которой цифры соответствуют названным выше группам знаний о тексте (Таблица 2).

Таблица 2

Знания о тексте в учебниках программы «Школа 2100»

Учебники программы «Школа 2100»	Группы знаний о тексте					
	1	2	3	4	5	6
Учебники программы «Школа 2100»	Группы знаний о тексте					
	1	2	3	4	5	6
«Русский язык». 2 класс	+			+	+	

## Продолжение таблицы 2

«Русский язык». 3 класс			+	+	+	
«Русский язык». 4 класс		+	+	+	+	+

Обучающимся в первую очередь предлагается составлять предложения, а затем уже тексты по иллюстрациям, опорным словам. После курса обучения грамоте дети повторяют и фиксируют знания о предложении и тексте, оформлении предложения при письме. В самых первых упражнениях предложены задания, нацеленные на формирование умений выделять основную тему текста, озаглавливать текст.

Во 2 классе расширяются представления о тексте. Ученики уясняют, что текст включает в свой состав предложения, которые обязательно должны быть связаны по смыслу, у любого текста имеется заголовок; на основании заголовка можно установить, о чем будет говориться в тексте. Представляется, что это понятие о тексте является одним из наиболее ясных и доступных для младших школьников.

В соответствии с программой УМК «Школа 2100» у учащихся начальных классов формируются умения различать текст, с одной стороны, и разрозненные предложения – с другой; оценивать, каким образом в заглавии находят отражение содержание текста и его главная мысль; самостоятельно придумывать заголовки к тексту или выбирать один наиболее подходящий вариант из представленных. В учебнике «Русский язык» для учащихся 2 класса сказано:

- «1. Текст состоит из предложений.
2. Предложения в тексте связаны по смыслу.
3. В тексте о ком-то или о чем-то говорится. Это тема текста.
4. Тему текста можно определить по заглавию.
5. В тексте выделяются части: начало, основная часть, концовка.
6. Понять текст – значит понять его главную мысль» (Бунеев, Бунеева.

Русский язык. 2 класс. 2015, с. 33).

Учащимся предоставляется возможность озаглавить не только текст целиком, но и смысловые части, из которых он состоит. Тем самым вводится понятие «план текста». И хотя школьникам по-прежнему предлагаются упражнения на развитие умения подбирать заголовки к тексту, выбор заглавия необходимо аргументировать. Также закрепляется способность создавать текст, имея в своем распоряжении опорные слова или словосочетания.

**УМК «Перспектива».** В учебниках программы «Перспектива» авторов Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной также содержатся сведения о тексте: 1) структура; 2) смысловое единство; 3) вступительная и заключительная части; 4) характерные приемы, определяющие тип текстов; 5) стиль текста; 6) последовательности создания текстов, относящихся к тем или иным типам.

Полученные данные отражены в таблице 3, в которой цифры соответствуют названным выше группам знаний о тексте (Таблица 3).

Таблица 3

Знания о тексте в учебниках программы «Перспектива»

Учебники программы «Перспектива»	Группы знаний о тексте						
	1	2	3	4	5	6	7
«Русский язык». 2 класс	+	+	+	+	+		+
«Русский язык». 3 класс	+	+	+	+	+		+
«Русский язык». 4 класс	+	+	+	+	+	+	+

В учебниках УМК «Перспектива» Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной понятие «текст» вводится на уроках русского языка в 1 классе. Первоклассники учатся сочинять устные и письменные тексты на предложенную тему по вопросам и опорным словам. Таким образом у учащихся формируется представление, как осуществляется связь предложений в тексте. К примеру: «В каком порядке нужно прочитать предложения, чтобы между ними была связь по смыслу и получился текст? Напиши предложения по порядку. Прочитай. Подумай, какое предложение в тексте должно быть первым, а какое последним.

Спиши предложения по порядку» [Климанова, Макеева. Русский язык. 1 класс, с. 120–121].

Не дается пояснение в учебнике, по каким признакам нужно определять, какое предложение должно стоять на первом месте. Следовательно, без обязательного пояснения учителя дети вынуждены будут приступать к выполнению данного задания, руководствуясь лишь интуицией. Упражнения аналитико-текстового характера в учебнике также представлены непоследовательно. О том, что такое тема текста, учащиеся узнают в 3 классе, хотя задания, предполагающие подбор того или иного заголовка к тексту, даются уже в учебниках для 1 класса. Несмотря на то что термин «основная мысль» становится понятным учащимся лишь в 4 классе, появляется задание на определение главной мысли текста уже в 3 классе. Предполагается интуитивное выполнение задания без пояснения сути. Следовательно, отсутствует последовательное введение упражнений на создание текстов. Нет формулировки определения «план текста». Но приведена инструкция составления текста по плану: «Подготовься рассказать о каком-нибудь интересном случае. Составь рассказ по плану. Подумай, с чего можно начать рассказ. О чем ты расскажешь в основной части текста? Как можно закончить рассказ?» (Климанова, Бабушкина. Русский язык. 3 класс. Ч. 1, с. 23–24).

**УМК «Гармония».** В учебниках программы «Гармония» авторов М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко представлены следующие виды знаний о тексте: 1) структура (текст состоит из предложений); 2) смысловое единство; 3) вступительная и заключительная части; 4) характерные приемы, определяющие тип текстов; 5) стиль текста; 6) последовательности создания текстов, относящихся к тем или иным типам.

Полученные данные отражены в таблице 4, в которой цифры соответствуют названным выше группам знаний о тексте (Таблица 4).

Знания о тексте в учебниках программы «Гармония»

Учебники программы «Гармония»	Группы знаний о тексте					
	1	2	3	4	5	6
«Русский язык». 2 класс	+			+	+	
«Русский язык». 3 класс			+	+	+	
«Русский язык». 4 класс		+	+	+	+	+

В УМК «Гармония» у авторов М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко определение «текст» дается во 2 классе, в то время как об основных признаках текста учащиеся узнают еще в 1 классе. Тогда же объясняется необходимость последовательного изложения, выполняются задания на поиск первого, заключительного и прочих предложений текста. Уже в 1 классе появляются задания на поиск главной мысли, но без применения терминов «тема» и «основная мысль».

Представления о том, что такое текст, тема и главная мысль, формируются у детей во 2 классе. Задача учителя при этом – научить детей по ряду признаков отличать текст от набора предложений.

В учебнике М.С. Соловейчик для 2 класса дается толкование понятий «текст», «тема» и «главная мысль». Школьники, исходя из рассмотрения совокупности признаков, учатся отличать текст от набора предложений.

Второклассники знакомятся с главными признаками текста, к которым относится наличие темы и главной мысли, учатся применять эти сведения о тексте в процессе обдумывания его содержания и при его озаглаивании. Достаточно продуктивны в этом отношении задания передать мысль, отраженную в зачине, а также дописать текст.

Объяснением для введения детей 2 класса в процесс сочинения собственных текстов служит: «В предложении мы выражаем мысль, чувство, о чем-то и что-то сообщаем, спрашиваем. Располагаем слова и связываем их

между собой так, чтобы было понятно: о чем и что мы хотим сказать» [Соловейчик. Русский язык. 2 класс. Ч. 1, с. 92].

В 3 классе М.С. Соловейчик предлагает вводить термин «типы текста». Дети изучают части речи и на практике знакомятся с особенностями построения текстов разных типов: «Когда мы хотим сказать о действиях предмета, которые выполняются одно за другим, мы создаем повествование; когда говорим о признаках предмета, то создаем описание предмета; когда хотим коротко высказать свое мнение о предмете, то обычно строим предложение со значением оценки» [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Ч. 2, с. 108]. На наш взгляд, такой подход, предусматривающий объяснение всех типов речи сразу, способствует более четкому пониманию школьниками специфики каждого из них.

В 3 классе ученики обогащают свои знания о видах текстов и их построении, знакомятся с новыми жанровыми разновидностями текстов (объяснительная записка, запись в дневнике, объявление и др.).

В 4 классе в УМК «Гармония» в содержании темы «Предложение и текст» обобщаются сведения о том, какова специфика построения предложения, когда оно становится частью текста. Учащиеся усваивают, что текст-рассуждение имеет характерные признаки, например предложения сложной структурной организации и др.

Проведенный анализ учебников по русскому языку программ «Школа России», «Школа 2100», «Перспектива», «Гармония» позволяет прийти к выводу, что текстологические знания в них касаются главным образом структуры текста; его смыслового единства; вступительной и заключительной частей и их связи с типами текстов; порядка создания текстов конкретных типов; характерных для различных типов текста приемов; стилей текста; характерных приемов, определяющих тип текстов; порядка создания текстов конкретных типов. В ходе обучения младших школьников по данным программам формируются основные текстовые умения.

**Система заданий, направленных на формирование текстовых умений УМК «Школа России».** В учебниках программы «Школа России» представлены

задания следующих типов: 1) озаглавить текст; 2) составить план текста; 3) определить тему текста; 4) воссоздать текст, расположив предложения в правильном порядке; 5) выделить его главную мысль.

Покажем полученные данные в таблице 5. В соответствующих столбцах таблицы отражена доля заданий, связанных с текстом, указанных выше типов от общего числа заданий (Таблица 5).

Таблица 5

Данные о видах заданий, направленных на формирование текстовых умений из учебников программы «Школа России»

Учебники программы «Школа России»	Типы заданий				
	1	2	3	4	5
«Русский язык». 2 класс	63 %	42 %	10 %	15 %	56 %
«Русский язык». 3 класс	38 %	48 %	45 %	15 %	61 %
«Русский язык». 4 класс	71 %	39 %	15 %	21 %	41 %

В 1 классе предлагаются задания на озаглавливание текста. Во 2 классе – задания на составление текста (устно): «Дан заголовок: «Сентябрь без плодов не бывает». Устно составьте по нему текст» [Канакина, Горецкий. Русский язык. 2 класс. Ч. 1, с. 19]. Кроме того, имеется большое количество заданий, предполагающих озаглавливание текстов, составление небольших рассказов по опорным вопросам и рисункам, составление текста из отдельных предложений. В конце 2 класса обучающимся дается задание составить устный рассказ согласно плану.

В 3 классе есть задание написать сочинение по рисунку. В этот период закрепляются умения определять тип текста, выделять характерные признаки текста и следующие задания, направленные на формирование текстовых умений.

«Прочитайте. Обсудите, как составить из этих предложений текст.

1. Да какой орех! 2. Всем орехам орех! 3. В лесу рос куст орешника. 4. Сам круглый, бока золотистые, сверху светлая шапочка набекрень. 5. Листья у орешника крупные, бархатистые, ветви длинные, гибкие. 6. Вот из-под листика

большой орех выглядывает. 7. К осени на ветках орешки созрели» (Канакина, Горецкий. Русский язык. 3 класс. Ч.1, с. 14).

В 4 классе формирование текстовых умений происходит на основе заданий по озаглавливанию текстов, определению темы и главной мысли, установлению типа текста. Приведены комплексные задания, в которых дана последовательность действий во время написания сочинения. Например: «Прочитайте названия тем для сочинения. Выберите любую тему для сочинения. Определите его главную мысль. Продумайте содержание сочинения. Определите, каким типом текста вы воспользуетесь при написании сочинения: описанием, повествованием, рассуждением» [Канакина, Горецкий. Русский язык. 4 класс. Ч.1, с. 12].

В 4 классе виды упражнений остаются такими же, как в 3 классе: прочитать текст и определить главную мысль и тему; предложить заглавие текста; соотнести заглавие с типом текста. Формируются новые текстовые навыки: составление плана; анализ и создание текста по плану. Следует отметить, что многие пунктуационные правила и теоретические положения рассматриваются, анализируются и закрепляются с использованием текстов.

Данные таблицы 6 отображают количество упражнений на формирование текстовых умений. Они занимают значительное место в учебниках русского языка для каждого класса: в учебниках для 2 класса их около 24 % в первой части учебника и 18,5 % – во второй, для 3 класса – 14 % в первой части учебника и 17 % – во второй, для 4 класса – 14 % в первой части и 14 % – во второй части учебника. При этом можно сгруппировать упражнения по тому текстовому умению, которое в них формируется:

- умение анализировать текст и подбирать к нему заголовки;
- умение определять тему текста, выявлять главную мысль;
- умение видеть смысловую связь предложений в тексте.



## Учебники программы «Школа России»

Класс	Количество упражнений на развитие текстовых умений в процентном соотношении от общего количества упражнений учебников
2	Часть 1 – 225 упр. (54 упр.) – 24 % Часть 2 – 209 упр. (39 упр.) – 18,5 %
3	Часть 1 – 279 упр. (38 упр.) – 14 % Часть 2 – 268 упр. (45 упр.) – 17 %
4	Часть 1 – 275 упр. (38 упр.) – 14 % Часть 2 – 326 упр. (45 упр.) – 14 %

Кроме того, обращается внимание на монолог и диалог, типы текста. Как правило, подобные задания в учебниках служат дополнением либо к аналитическим, либо к орфографическим упражнениям. Кроме того, в учебниках даны задания, предлагающие создание аргументированного текста.

Важная особенность текстовых упражнений учебников программы «Школа России» состоит в большом количестве заданий на интерпретацию текста. В основе подобных упражнений лежит работа по созданию высказываний-ответов, связанных с восприятием смысла художественного текста.

Что касается заданий, направленных на формирование представлений о структурно-смысловой модели «определение», в учебнике таких заданий нет. Можно лишь выделить потенциал дидактического материала некоторых заданий, возможный для формирования представления детей о логическом и риторическом определениях. Так, используя учебник для 1 класса, можно на основе стихотворения И. Токмаковой «Плим» из упр. 1 на стр. 18 предложить учащимся дать точные толкования слов «ложка» и «кошка» [Канакина, Горецкий. Русский язык. 1 класс, с. 18].

Упр. 9 на стр. 23 дает возможность придумать риторическое определение жар-птице (дан фрагмент из сказки о жар-птице) [Там же, с. 23].

Потенциалом для создания определений обладает упр. 12 на стр. 24, где учащимся предлагается ответить на вопрос: «Что обозначает каждое слово?» [Там же, с. 24].

В упр. 15 (стр. 26) предлагается найти в «Толковом словаре» значения слов «невежа» и «невежда», что также дает возможность детям получить представление о логическом определении [Там же, с. 26]. То есть учебник русского языка для первого класса обладает потенциалом для формирования знаний об определении. Предлагаемая работа по созданию определений дает возможность развивать и текстовые умения.

Во 2 классе в 1-й части учебника русского языка возможности для знакомства с определением дают упражнения 2 (стр. 6), 16 (стр. 19), 36 (стр. 33) и теоретический материал о тексте, теме текста, главной мысли, предложении, членах предложения и др. 2-я часть учебника для 2 класса также обладает потенциалом для формирования умения создавать определения.

Например, на стр. 8 учебника для 2 класса (часть 2) дано следующее логическое определение: «Рифма – это созвучие концов стихотворных строк» (Канакина, Горецкий. Русский язык. 2 класс. Ч. 2, с. 8).

Здесь же на стр. 22 помещено упражнение<sup>34</sup>: рассмотрите рисунки. Запишите слова – названия предметов. Данное задание может быть продолжено: дайте определения данным словам [Там же, с. 22].

Из задания упр. 50 (стр. 29) можно выделить определение: «Оляпка – водяная птица» [Там же, с. 29].

**УМК «Школа 2100».** В следствие анализа учебников программы «Школа 2100» выявлено наличие заданий, способствующих формированию текстовых умений: 1) озаглавить текст, 2) составить план текста, 3) восстановить текст, расположив предложения в правильном порядке, 4) обозначить тему текста, 5) определить главную мысль текста.

Данные таблицы 7 отображают наличие большого количества упражнений на формирование текстовых умений в учебниках русского языка для каждого

класса. При этом следует отметить, что среди них чаще всего встречаются задания на озаглавливание текста.

Таблица 7

Виды заданий, направленных на формирование текстовых умений из учебников программы «Школа 2100»

Учебники программы «Школа России»	Типы заданий				
	1	2	3	4	5
«Русский язык». 2 класс	60 %	35 %	10 %	34 %	6 %
«Русский язык». 3 класс	65 %	42 %	5 %	51 %	12 %
«Русский язык». 4 класс	61 %	30 %	11 %	34 %	14 %

Данные таблицы 8 отображают количество упражнений на формирование текстовых умений. Они занимают значительное место в учебниках русского языка для каждого класса: в учебниках для 2 класса их около 12,5 %, для 3 класса: в первой части учебника – 8 %, во второй – 15 %, для 4 класса – 14 % (в первой части), 23 % (во второй). При этом можно сгруппировать упражнения по тому текстовому умению, которое в них формируется:

- умение анализировать текст и подбирать к нему заголовок;
- умение определять тему текста, выявлять главную мысль;
- умение видеть смысловую связь предложений в тексте.

Таблица 8

Учебники программы «Школа 2100»

Класс	Количество упражнений, формирующих текстовые умения (в процентном соотношении от общего количества упражнений учебников)
2	264 упр. (33 упр.) – 12,5 %
3	Часть 1 – 204 упр. (17 упр.) – 8 %; часть 2 – 263 упр. (37 упр.) – 15 %
4	Часть 1 – 275 упр. (38 упр.) – 14 %; часть 2 – 326 упр. (75 упр.) – 23 %

Данные о видах заданий в учебниках программы «Перспектива», обладающих потенциалом для формирования текстовых умений, приведены в таблице 9. На основании полученных результатов мы можем констатировать, что в учебниках программы «Перспектива» представлены задания, способствующие формированию следующих основных текстовых умений: 1) заглавие текста, 2) составление плана текста, 3) восстановление текста посредством расположения предложений в правильном порядке, 4) определение темы текста, 5) выявление его главной мысли.

Таблица 9

Данные о видах заданий по формированию текстовых умений из учебников программы «Перспектива»

Учебники программы «Перспектива»	Количество текстовых упражнений (в процентном соотношении от общего количества упражнений учебников)				
	1	2	3	4	5
«Русский язык». 2 класс	44 %	22 %	12 %	25 %	26 %
«Русский язык». 3 класс	48 %	31 %	14 %	31 %	16 %
«Русский язык». 4 класс	53 %	43 %	17 %	35 %	21 %

Данные таблицы 10 позволяют увидеть количество упражнений, способствующих формированию текстовых умений.

Таблица 10

Учебники программы «Перспектива»

Класс	Количество упражнений, направленных на формирование текстовых умений (в процентном соотношении от общего количества упражнений учебников)
2	Часть 1 – 210 упр. (34 упр.) – 16 % Часть 2 – 190 упр. (27 упр.) – 14 %
3	Часть 1 – 263 упр. (39 упр.) – 15 %

	Часть 2 – 239 упр. (29 упр.) – 12 %
4	Часть 1 – 210 упр. (30 упр.) – 14 % Часть 2 – 219 упр. (25 упр.) – 11 %

Таким образом, количество текстовых заданий в учебниках данной программы составляет 16 % (часть 1) и 14 % (часть 2) (2 класс), 15 % (часть 1) и 12 % (часть 2) (3 класс), 14 % (часть 1) и 11 % (часть 2) (4 класс) от числа всех упражнений.

Большая часть упражнений аналитического характера содержится в учебниках «Перспектива» для 2 класса. К анализу даются готовые тексты, где детям предлагают найти предложения, содержащие основную мысль. В процессе аналитической работы учащиеся осваивают приемы для последующих собственных речевых произведений различных типов. Происходит постепенное усложнение задач: сначала учащиеся подбирают наиболее точные для выражения главной мысли и темы заголовки к текстам из нескольких вариантов. Затем внимание акцентируется на навыке пересказа текстов по вопросам, поиску ответов к ним в тексте.

В 3 классе учащихся уже знакомят с понятием об основных частях текста: начале, середине и конце. Упражнениями закрепляется умение создавать собственный текст и писать новый текст на основе исходного.

В учебниках программы «Перспектива» представлены задания, предполагающие: 1) написание текста на заданную тему; 2) написание связного текста по иллюстрации из учебника; 3) интерпретацию текста.

Вместе с тем стоит отметить недостаточный объем работы с текстом в аспекте рассмотрения его в качестве речевого произведения. Задания на базе исходного текста представляют собой главным образом или исправление в нем ошибок, или воссоздание деформированного текста, восстановление пропущенных компонентов. Редко можно встретить задания на создание текста по образцу (лишь 1 задание во 2 классе, 4 задания в 4 классе).

Следует отметить, что в учебниках программы «Перспектива» последовательно представлена работа по интерпретации текста. Материалом для заданий, как правило, выступают пословицы: предполагается раскрытие их смысла, в то время как в художественных текстах рассматриваются значения отдельных слов.

Проведенный анализ позволил прийти к выводу, что в учебниках данной программы сведения о тексте даются согласно линейно-концентрическому принципу: от практики к теории. Сначала предлагается к рассмотрению практический материал (анализ текста), затем – определение какого-либо термина.

Необходимо констатировать, что в учебниках программы «Перспектива» отсутствуют специальные теоретические сведения и упражнения по созданию определений. Вместе с тем в них имеется дидактический материал, предполагающий направленность на изучение данного понятия.

Например, во 2 классе представлены следующие упражнения.

«Упражнение 7. Закончите предложения. Какое правило помогает грамотно записать слова с пропущенными буквами?

1. Щ...ки и ерш... – это ....

2. Стриж... и чиж... – это ....

3. Ландыш... – это весенние ...» [Климанова, Бабушкина. Русский язык. Ч. 1, с. 8].

В упражнении 7 (часть 2) предлагаются словарные статьи лексем «стол», «лужа», «пруд», «озеро», «океан» [Там же, с. 8–9].

Оба этих упражнения содержат материал, предполагающий выявление отличительных признаков предметов, что очень важно для создания определений.

В учебнике по русскому языку для 4 класса (часть 1) можно выделить упражнения, которые эффективны для формирования представлений об определении.

Это, например, рубрика «Из толкового словаря», где предлагаются словарные статьи для освоения новых слов. Например, «План – это: 1) заранее намеченная система действий, которая предусматривает порядок, последовательность и сроки выполнения работы; 2) взаимное расположение частей, порядок изложения чего-либо, например при пересказе и создании своего текста (план необходим, чтобы глубже понять смысл произведения и рассказать о чем-то, не упустив главного)» [Климанова, Бабушкина. Русский язык. 4 класс. Ч. 1, с. 20]

«Упр. 30. Составьте два текста на одну из предложенных ниже тем так, чтобы один текст был научным, а другой – художественным.

Ель и сосна Кошка Трактор» [Там же, с. 21].

В текстах на данную тему может быть использовано определение.

В учебнике 4 класса (ч. 2): Упр. 8. (стр. 7). Игра «Угадай!» Даны толкования слов. По данному толкованию нужно отгадать слова [Климанова, Бабушкина. Русский язык. 4 класс. Ч. 2, с. 7].

В методике обучения формированию тестовых умений будет предложена система работы с упражнениями, имеющими потенциал для формирования текстовых умений, связанных с моделью «определение», поэтому анализ подобных упражнений будет представлен ниже.

**УМК «Гармония».** В УМК «Гармония» содержатся упражнения на распознавание мысли из вступительной части текста и подбор подходящих по смыслу слов: «Закончи начатые предложения. Для этого добавь еще несколько слов, которыми раскрой мысль.

Ранняя весна. Еще лежит .... А на высоких .... суетятся .... Как они ...! Мы так и слышим .... Птицы торопятся. Они .... Вот один ... с прутиком в клюве .... Он .... Скоро у этих птиц ....» [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Ч. 2, с. 89].

В 1 классе младшие школьники учатся работать над темой и главной мыслью. Наиболее часто применяемое задание – озаглавливание иллюстраций или текстов. Вначале нужно определить тематику или ключевую мысль рисунка или текста. Рекомендованы следующие вопросы: «*Что можно сказать, глядя на*

иллюстрацию? О чем говорится в данном тексте? Что хотел сказать нам писатель / художник?». Лишь получив ответы на эти вопросы, учитель может дать учащимся задание озаглавить текст, отметив, что заглавие должно максимально полно передать содержание текста либо иллюстрации.

К заданию на оглавление текстов детей подводят последовательно. Изначально внимание концентрируют на главных критериях подбора заглавия: соотношении названия с темой или главной мыслью; раскрытии дополнительных критериев: краткости и выразительности заглавия.

Например, дается следующее задание: «Спиши текст, озаглавь его по теме или основной мысли.

На реках кончился ледоход.

От льда, снега везде много воды. Ее называют полой, открытой. Начинается половодье. Вода затопляет все низкие места. Как опасна она для животных! Где им спрятаться? Откуда ждать помощь?» [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Ч. 2, с. 105–106].

Упражнения, формирующие способность младших школьников создавать новый текст на основе исходного, содержат задания на составление рассказа по определенному плану. При этом школьники постигают сущность понятия «план» и осознают алгоритм составления рассказа по нему.

Задания упражнений могут быть сформулированы следующим образом: «Рассмотри картинки и представь: все, что нарисовано, ты наблюдаешь. Что расскажешь другим? Какими секретами писателей воспользуешься? Прочитай план. Он тебе подойдет?

1. Будущий завтрак.
2. Почему и кошке не полакомиться?!
3. Завтрак не состоялся» [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Ч. 2, с. 28].

Согласно УМК «Гармония», во 2 классе учащиеся выполняют задания на продолжение текста по данному названию и началу. Например:

«Спиши название текста и его начало.

В начале зимы.



Многое изменилось в жизни животных с приходом зимы.

Как продолжить эту мысль? Обдумай предложения и запиши их» [Соловейчик. Русский язык. 2 класс. Ч. 1, с. 134].

В учебнике М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко для 3 класса присутствуют упражнения на определение главной мысли текста: «Спиши текст. Поставь V перед предложением с главной мыслью.

Звуки – это то, что мы слышим. Гудок машины, тиканье часов, крик, стук, шелест... Звуки окружают нас всегда и везде» [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Ч. 1, с. 100].

В 4 классе присутствуют упражнения на переработку готового текста. Предлагаются следующие задания: «Найди ошибки в построении текста. Почему предложение, попавшее в начало текста, не может быть первым? А какое должно стать первым? Какое еще предложение не на своем месте? Восстанови порядок предложений и спиши текст, отмечая орфограммы» [Соловейчик. Русский язык. 4 класс. Ч. 2, с. 123].

Также в учебнике М.С. Соловейчик в завершении раздела размещены блоки по написанию изложений. Во 2 классе учащиеся начинают писать мини-изложения и изложения с выбором заголовка. Например, в учебнике для 3 класса находим следующее задание: «Предлагаем написать изложение об истории слова, которое любят все школьники. Что это за слово?» [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Ч. 2, с. 101].

Анализ учебников программы «Гармония» показал наличие в них заданий, способствующих формированию текстовых умений: 1) озаглавить текст, 2) составить план, 3) восстановить текст, расположив предложения в порядке, 4) обозначить тему, 5) определить главную мысль. Полученные данные отражены в таблице 11.

Виды заданий, направленных на формирование текстовых умений в учебниках программы «Гармония»

Учебники программы «Гармония»	Количество текстовых упражнений (в процентном соотношении от общего количества упражнений учебников)				
	1	2	3	4	5
«Русский язык». 2 класс	40 %	22 %	15 %	45 %	6 %
«Русский язык». 3 класс	53 %	18 %	11 %	33 %	8 %
«Русский язык». 4 класс	48 %	22 %	10 %	25 %	11 %

Учебно-методический комплекс «Гармония» способствует решению следующих задач:

- научить целенаправленному применению анализа, синтеза, сравнения, классификации, аналогии, обобщению;
- развить у обучающихся умение применять общие интеллектуальные и специфические знания в рассуждениях в процессе индукции и дедукции;
- способствовать применению личного опыта младшими школьниками для решения задач;
- научить вместе со словами использовать другие формы передачи знаний: через предметы, символы и графики.
- способствовать благоприятным условиям для освоения знаний, предусмотренных программами.

Потенциалом для формирования у учащихся умения создавать определения обладает ряд упражнений в учебниках русского языка для разных классов.

Например, во 2 классе учащимся предлагается дать определение бутерброду. Задание сформулировано следующим образом: «Ты знаешь, что такое бутерброд? Посмотри значение слова в толковом словаре (с. 144), а его произношение уточни в другом (с. 146)» [Соловейчик. Русский язык. 2 класс. Ч. 1, с. 77]. В 3

классе школьникам дается задание определить, что такое кроссворд [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Ч. 2, с. 89].

Противоположным видом упражнений можно считать такие, в которых необходимо угадать слова по их определениям [Соловейчик. Русский язык. 3 класс. Упр. 513, с. 76].

В 4 классе ученикам предлагается сначала самим дать определение: «Ты знаешь, что такое чернильница?» - а затем сравнить его с данным в учебнике: «Баночку, в которую наливали чернила, так и называли – чернильница» [Соловейчик. Русский язык. 4 класс. Ч. 2, с. 92].

Таким образом, доля текстовых заданий от всего объема упражнений в учебниках программы «Гармония»: 2 класс – 6 %, 3 класс – 7 %, 4 класс – 8 % (Таблица 12).

Таблица 12

## Учебники программы «Гармония»

Класс	Количество текстовых упражнений (в процентном соотношении от общего количества упражнений учебников)
2	595 упражнений (33 упражнения) - 6 %
3	622 упражнения (44 упражнения) - 7 %
4	662 упражнения (53 упражнения) - 8 %

Итак, в комплексе М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко представлена система упражнений по совершенствованию текстовых умений. Задания даны поочередно с учетом познаний детей на момент предъявления.

Проведенный анализ учебников отражает наличие заданий на формирование текстовых навыков учащихся в каждом из рассмотренных учебников («Школа России», «Школа 2100», «Перспектива», «Гармония»).

В ходе анализа на были рассмотрены 4 учебно-методических комплекта: «Школа России» В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого, «Школа 2100» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, «Перспектива» Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной, «Гармония» М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко.

На основании проведенного анализа можно констатировать, что во всех вышеперечисленных УМК категория текста и текстовые умения рассматриваются в разном объеме. К главным признакам текста авторы всех УМК относят наличие группы предложений, связанных структурно, общностью темы, основной мысли и ее развитием.

**В содержание текстовых умений**, развивающихся у детей младшего школьного возраста во время обучения русскому языку, входят умения: обозначать основную тему и главную мысль текста; выявлять и анализировать смысловые части текста; исправлять написанное и выстраивать высказывания, опираясь на композиционные принципы; подбирать и создавать систему из подходящих по теме и главной мысли материалов; умение наиболее точно и выразительно отражать свои мысли в тексте.

**Основные методы работы** по развитию текстовых умений у детей младшего школьного возраста: имитативный метод, который подразумевает работу с подготовленным заранее текстом по образцу; коммуникативный метод и метод конструирования. Могут использоваться базовые упражнения, предполагающие анализ, написание изложения, сочинения, исправление ошибок и совершенствование заготовленного или созданного учащимися текста.

Впоследствии анализа учебников русского языка на предмет развития текстовых умений учащихся начальных классов утверждено наличие возможностей для системной работы по их формированию. Однако не все возможности используются в учебно-методическом комплексе «Перспектива», из-за чего важно дополнение обучения упражнениями на повышение практических навыков создания, восприятия и воспроизведения текстов.

В УМК В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого «Школа России» упражнения на совершенствование текстовых умений приведены с учетом характерных свойств детей младшего школьного возраста. Заданий приведено немало, однако основная их часть ориентирована на отработку умения озаглавливать текст и установление типа текста, иными словами, упражнения однообразны.

В УМК Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой «Школа 2100» задания представлены последовательно, в них четко расписаны условия, имеются образцы выполнения и алгоритмы действий. Все упражнения учитывают знания детей. Много заданий творческой ориентированности.

В комплекте «Гармония» М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко представлено много упражнений, нацеленных на формирование текстовых умений. Принимаются во внимание знания детей. Перед выполнением упражнения выявляется более эффективный способ действия.

## **2.2. Характеристика уровня знаний о тексте учащихся начальной школы: констатирующий этап**

Предположение, что формирование текстовых умений станет эффективнее, если в практику речевого развития младших школьников добавить структурно-смысловую модель и обучать ей с учетом тех текстовых умений, которые являются основополагающими для формирования понятия «текст» и возможностей для его анализа и создания, а также специальных умений, связанных непосредственно с моделью «определение», требует подтверждения.

Во всех программах и УМК для начальной школы заложено обучение тексту и текстовым умениям. В частности, в системе работы над сочинением и изложением. Поэтому многие из текстовых умений должны быть освоены учащимися. Насколько глубоко учащиеся младших классов знают и используют эти понятия, а также умеют ли они пользоваться такой речевой моделью, как определение, явилось целью исследования проблем развития текстовых умений младших школьников.

В задачи организации исследования входило выявление эмпирических данных о степени формирования текстовых умений средствами современных учебно-методических комплексов, содержания в них заданий по освоению и созданию текста; оценка знаний учителей начальных классов о тексте, текстовых умениях и речевой модели «определение», а также о возможности ее использования с целью наиболее эффективного формирования текстовых умений; определение уровня теоретических знаний о тексте и практических текстовых умений младших школьников, осведомленности о структурно-смысловой модели «определение», характеризующейся возможностью объяснения содержания текста – предмета речи.

Сформированность текстовых умений школьников предполагает осуществление правильных действий по выбору заголовка, определению темы и основной идеи текста, выбору лексических средств, обращению внимания на структурные компоненты текста.

Получение эмпирических данных о состоянии процесса формирования текстовых умений школьников обеспечивалось применением следующих диагностических методов:

- анкетирование школьников;
- констатирующий эксперимент;
- анализ и статистическая обработка полученных результатов.

Степень сформированности текстовых умений школьников – это показатель, определяющий особенности организации обучения текстовым умениям с опорой на структурно-смысловую модель «определение». Данные о знаниях и умениях учащихся начальных классов были получены в ходе констатирующего эксперимента.

Цель – распознавание степени развитости текстовых умений у детей младшего школьного возраста на основе традиционного подхода. При этом выявлено, какими знаниями о тексте обладают школьники, какими текстовыми умениями они владеют.

В констатирующем эксперименте выявлялись первоначальные знания учащихся о тексте, его признаках; информативности. С этой целью школьникам были предложены вопросы и задания.

В опытно-экспериментальной работе принимали участие 57 учащихся: 28 учеников 3 «А» экспериментального класса (ЭК) и 29 учеников 3 «Б» контрольного класса (КК) МБОУ «Видновская СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов», обучающихся по программе «Перспектива».

На первой ступени этого этапа необходимо было выявить у учащихся 3 класса – участников опытного обучения – уровень знаний о тексте как лингвистической единице.

На второй ступени данного этапа важно было установить у учащихся 3 класса – участников опытного обучения – степень сформированности текстовых умений.

Подобная фазисная организация констатирующей части опытно-экспериментальной работы обусловлена необходимостью установления реальных возможностей третьеклассников для освоения топоса «определение».

Представим организацию и содержание каждой из названных ступеней.

На первой ступени выявлялись первоначальные знания учащихся о тексте, его признаках; информативности. С этой целью школьникам были предложены вопросы и задания, направленные на диагностику знаний третьеклассников о тексте. Срез знаний проведен в первой половине сентября 2017 года.

Школьникам предлагались следующие вопросы и задания.

1. Дайте определение текста. Текст – это...
2. По каким признакам определяете, что перед вами текст? Перечислите эти признаки.
3. Создаете ли вы тексты в процессе общения со сверстниками или взрослыми?
4. Чем, на ваш взгляд, устный текст отличается от письменного?
5. Получаете ли вы информацию из текста? Перечислите источники, из которых вы получаете информацию.
6. Что такое тема текста?
7. Что такое основная мысль текста?
8. Как вы понимаете, что такое завершенность текста?
9. Какие типы текстов вы знаете?
10. Что такое, на ваш взгляд, определение? Напишите.

Проанализируем и прокомментируем полученные результаты.

Определение текста дали 45 % учащихся 3 «А» класса (13 чел.) и 47 % учеников 3 «Б» класса (14 чел.).

В основном это было определение, предлагаемое в учебнике: *«Текст – два или более предложений, связанных между собой по смыслу»*.

На вопрос «По каким признакам вы определяете, что перед вами текст. Перечислите эти признаки» были даны следующие ответы:



«1) текст – это набор предложений», «2) предложения в тексте связаны грамматически», «3) предложения в тексте связаны по смыслу, в них раскрывается одна общая мысль».

Данные о результатах выполнения заданий приведены в таблице 13.

Таблица 13

## Количество учащихся, выделивших определенные признаки текста

Класс	Названы три признака текста: состоит из предложений, завершенность, предложения связаны по смыслу)	Названы два признака текста: состоит из предложений, завершенность)	Назван один признак текста: текст состоит из предложений)	Затруднились ответить
3 «А» (ЭК)	20 % (6 чел.)	25 % (7 чел.)	32 % (9 чел.)	23 % (6 чел.)
3 «Б» (КК)	25 % (7 чел.)	20 % (6 чел.)	35 % (10 чел.)	20 % (6 чел.)

Таким образом, знания детей о признаках текста в контрольной и экспериментальной группах отличаются достаточно мало. Данные, представленные в таблице 16, позволяют сделать вывод о том, что небольшое количество учащихся выделяет три признака текста. Это вполне естественно, так как в учебниках русского языка УМК «Перспектива» не предлагается определения, включающего все признаки текста.

Вопрос «Создаете ли вы тексты в процессе общения со сверстниками или взрослыми?» предполагал распознавание уровня осознания школьниками важности текста как единицы общения, понимания роли адресата.

Около 40 % учащихся экспериментального класса и 45 % – контрольного ответили, что они создают текст при общении со взрослыми, 20 % ЭК и столько же КК – при общении с детьми; затруднились ответить 35 % (3 «А» ЭК); 40 % (3 «Б» КК).

Таким образом, большинство учащихся осознают, что создают тексты в процессе общения, следовательно, необходимо учиться анализировать и создавать текст. Интересно, что школьники не считают, что при общении со сверстниками они пользуются текстами.

На вопрос «Чем, на ваш взгляд, отличается устный текст от письменного?» смогли сформулировать ответы 55 % учащихся 3 «А» класса и 51 % – 3 «Б» класса.

Варианты ответов школьников можно представить в обобщенном виде: *«Письменный текст отличается от устного тем, что он написан в книге, тетради, напечатан на компьютере, ноутбуке или планшете. Устный текст произносится».*

Кроме того, были даны ответы следующего содержания: *«Когда пишешь текст, не видишь того, с кем общаешься. При создании устного текста видишь того, к кому ты обращаешься с речью»; «Устный текст сопровождается жестами и мимикой, а в письменном настроение передается с помощью слов».*

Данные ответы показывают, что учащиеся разграничивают устные и письменные тексты, но ни один из вариантов (устный или письменный) не характеризуется ими через признаки текста.

Следующий вопрос «Получаете ли вы информацию из текста? Перечислите источники, из которых вы получаете информацию» подразумевал выявление понимания школьниками информативности текста. Поскольку одной из основных функций модели «определение» является передача информации, данный вопрос был важен с точки зрения необходимости обучения младших школьников этой модели. 98 % учащихся 3 «А» (ЭК) класса и 95 % – 3 «Б» класса (КК) ответили положительно на данный вопрос.

В ЭК (3 «А» класс) 40 % учащихся перечислили пять и более источников получения информации. Среди них были названы книги, компьютер, телевидение, речь учителя, рассказы родителей, энциклопедия, учебник. 35 % назвали три источника, 25 % – один источник. В 3 «Б» классе 40 % детей

перечислили пять и более источников получения информации, 30 % – три источника, 30 % – один источник.

Представим данные в таблице 14.

Таблица 14

## Количество учащихся, назвавших источники информации

Класс	Пять и более источников получения информации	Три источника	Один источник
ЭК 3 «А»	2 %	49 %	49 %
КК 3 «Б»	5 %	43 %	52 %

Таким образом, уровень знаний об источниках информации в экспериментальной и контрольной группах отличается незначительно.

6. На вопрос «Что такое тема текста?» практически 100 % учащихся ЭК и КК дали правильное определение: «Тема – это то, о чем или о ком говорится в тексте». Разница в определениях выявлена лишь в том, что кто-то из анкетированных называл две составляющие: о ком и о чем говорится в тексте, а некоторые учащиеся упоминали в своем определении только одну из характеристик: или о ком, или о чем.

7. Вопрос «Что такое основная мысль текста?» также не вызвал затруднений, и почти 100 % учащихся обоих классов дали определение основной мысли.

Среди ответов можно назвать типичные: «Основная мысль – это то главное, что автор хочет передать читателям»; «Основная мысль – это то, что автор хочет передать читателям».

6-7. Ответы на 6-й и 7-й вопросы показали, что у учащихся сформировано представление о таких текстовых умениях, как определение темы текста и выделение основной мысли.

8. Вопрос «Как вы понимаете, что такое завершенность текста?» предполагал выявление знаний детей о соответствующей текстовой категории.

55 % учащихся 3 «А» ЭК и 50 % учеников 3 «Б» КК ответили, что текст должен быть завершен. Завершенность, по их мнению, выражается в том, что последнее предложение должно закончить текст и у читателя не будет желания его продолжить.

Остальные учащиеся отвечали таким образом: «*Завершенность – это концовка, конец*». Данный ответ не раскрывает содержания данной категории. Заметим, что отдельно данная категория в программе по русскому языку не рассматривается.

9. На вопрос «Какие типы текста вы знаете? Перечислите их» дали ответы 45 % учащихся 3 «А» ЭК и 47 % учеников 3 «Б» КК.

10. На вопрос «Что такое, на ваш взгляд, определение? Напишите.» 76 % учащихся 3 «А» ЭК и 78 % учеников 3 «Б» КК ответили, что это второстепенный член предложения, отвечающий на вопросы «Какой? Чей? Который?» Подобный ответ был ожидаемым, поскольку в начальной школе определение изучается как член предложения, а структурно-смысловой модели «определение предмета речи» не рассматривается. Кроме того, ожидался также ответ «правило, излагаемое на страницах учебника», но такой ответ не был дан ни одним учеником. Часть учащихся не ответили на данный вопрос.

В результате этой ступени констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы было выявлено, что учащиеся имеют представление о текстовых категориях, то есть имеется база для расширения знаний школьников о возможностях выявления и использования в тексте различных речевых моделей.

На второй ступени констатирующего этапа опытного обучения, как уже отмечалось, необходимо было установить степень сформированности у третьеклассников обеих групп текстовых умений (БУ):

- определять тему текста и озаглавливать его по теме;
- выявлять основную (главную) мысль текста и озаглавливать его по этому параметру;
- отбирать языковой материал в соответствии с темой и основной мыслью;

– устанавливать порядок предложений в тексте в соответствии с логикой развития основной мысли.

С этой целью школьникам была предложена диагностическая работа, состоящая из 12 заданий разного типа (по 3 задания на диагностику каждого из перечисленных речевых умений).

Приведём примеры заданий диагностической работы.

Группа 1. Задания на диагностику умения определять тему текста и озаглавливать его по теме.

Задание 1. Прочитай текст. Определи его тему. Какое название дал своему стихотворению автор, если известно, что авторский заголовок сделан в соответствии с темой?

*Дождь с утра сегодня льет:*

*С братом бегать не дает.*

*Грустно смотрим мы в окошко:*

*Плачет горестно дорожка,*

*Плачут ивы и березы,*

*На траву роняя слезы.*

*А на детской на площадке*

*Плачет мокрая лошадка.*

*Не грусти, сейчас вдвоем*

*Мы спасти тебя идем. (В. Михайлов)*

- Как мы с братом лошадку спасали.
- Спасение лошадки.
- Дождь.
- Мокрая лошадка.

Задание 2. Прочитай текст. Подчеркни в нём слово или словосочетание, которое выражает тему текста.

*Мы купили для рыбной ловли надувную резиновую лодку. Купили мы ее еще зимой в Москве, но с тех пор не знали покоя. Больше всех волновался Рувим. Ему казалось, что за всю его жизнь не было такой затяжной и скучной весны, что*

*снег нарочно тает очень медленно и что лето будет холодным и ненастным.*  
(По К. Паустовскому)

Задание 3. Прочитай текст.

*Киты продвигаются сквозь толщу воды при помощи хвоста с двумя мощными лопастями. Это хвостовой плавник. В отличие от рыб, которые плывут, виляя хвостом из стороны в сторону, киты с силой взмахивают им вверх и вниз.* (Д.В. Кошечар)

Какой из заголовков наиболее точно отражает тему текста?

- Как плавают киты.
- Как плавают рыбы.
- Кит – это животное.
- Хвост вместо мотора.

Группа 2. Задания на диагностику умения выявлять основную (главную) мысль текста и озаглавливать его по этому параметру.

Задание 1. Прочитай текст. Определи его главную мысль. Выбери из предложенных заголовков тот, который точнее отражает основную мысль отрывка.

*Мама ушла на кухню. А я остался с кашей наедине. Я пошлёпал её ложкой. Потом посолил. Попробовал – ну невозможно есть! Тогда я подумал, что, может быть, сахару не хватает? Посыпал песку, попробовал... Ещё хуже стало. Я не люблю кашу, я же говорю.* (В. Драгунский)

- Каша
- Невкусная каша.
- Как я ел кашу.
- Я не люблю кашу.

Задание 2. Перед тобой два текста с одинаковой темой. Определи основную мысль каждого текста. Покажи цифрой номер текста, соответствующий сформулированной главной мысли.

*Текст 1. Дождь – это самый распространенный вид осадков. Благодаря ему почва, животные и растения получают необходимую влагу. Сам дождь*

*представляет собой капельки воды, которые время от времени падают на землю. Они бывают очень большие и тяжелые, а порой, наоборот, маленькие и едва заметные. Но почему идут дожди и откуда на небе вода?*

*Текст 2. Дождь пошёл внезапно. На чистом небе вдруг откуда-то появилась небольшая, но тёмная тучка, из которой ринулись потоки тёплой воды. Крупные капли падали на дорогу, поднимая невысокие пыльные брызги и оставляя на ней тёмные мокрые горошины. Летние дожди короткие. Вот и этот дождь скоро перестал.*

- Короткий летний дождь.
- Что такое дождь?

Задание 3. Прочитай текст. Подчеркни предложение, в котором выражена его основная мысль.

*Странный в сентябре лес – в нём рядом весна и осень. Жёлтый лист и зелёная травинка. Поблёкшие травы и цветы. Сверкающий иней и бабочки. Тёплое солнце и холодный ветер. Увядание и расцвет. Песни и тишина. И грустно, и радостно. (По Н. Сладкову)*

Группа 3. Задания на диагностику умения отбирать языковой материал в соответствии с темой и основной мыслью.

Задание 1. Прочитай текст.

*Медведя называют неповоротливым, неуклюжим, косолапым. Но на самом деле медведь не такой. Он очень подвижный и проворный, хорошо плавает и может залезать на деревья. Медведь способен пробежать большие расстояния через лесные дебри, ломая по пути кусты и толстые ветки. Да и тонкое деревце сломать – для медведя пара пустяков. [Курлыгина, 2019, с. 22].*

Отметьте предложение, которым можно завершить этот текст.

- Кто не знает медведя?
- Вот такой он ловкий и сильный зверь.
- Поэтому про медведя народ сложил много сказок.
- Медведи бывают бурые и белые.

Задание 2. В этой записи смешались предложения из двух разных текстов.

1) *Девочка с голубыми волосами ждала Буратино в саду.* 2) *Буратино помчался к морю.* 3) *Там стоял стол.* 4) *На берегу стоял разноцветный балаган.* 5) *Его украшали яркие флаги.* 6) *А на столе была аккуратно (расставлена) кукольная посуда.* 7) *Она ярко блестела на утреннем солнце.* [Там же, с. 6].

Запиши номера предложений, из которых можно составить текст 1.

Запиши номера предложений, из которых можно составить текст 2.

Задание 3. Прочитай текст.

*На следующий день Бонифаций с сачком и ведёрком пошёл к озеру. Но там его уже ждали дети. И он снова начал представление. С утра до самого вечера он показывал разные фокусы. Он забыл про бананы, про озеро и даже про золотую рыбку! (Ф. Хитрук)*

Выбери предложение, которым можно завершить отрывок.

- Так лев подружился с ребятами.
- Здорово проходят каникулы!
- Дети были в восторге!
- Ну и попадёт ему от бабушки!

Группа 4. Задания на диагностику умения устанавливать порядок предложений в тексте в соответствии с логикой развития основной мысли.

Задание 1. Текст рассыпался. Чтобы его восстановить, перед каждым предложением напиши его порядковый номер.

- Часы звонко пробили шесть.
- Он взял ключик и повернул его несколько раз.
- Раздалось громкое тиканье.
- Папа Карло подошёл к часам.
- Большая стрелка подошла к двенадцати, маленькая – к шести.
- Стрелки сдвинулись.

[Там же, с. 22].



Задание 2. Прочитай текст. В нём два предложения не на своём месте. Выбери верную последовательность предложений.

*1) Утром Бонифаций вышел в своём новом купальнике, взял сачок, ведёрко и отправился на озеро. 2) И вдруг он остановился. 3) На дорожке сидела девочка и играла разноцветными камешками. 4) Лев поймал все камешки и отдал девочке. 5) Тогда Бонифаций взял камешки и стал ими жонглировать. 6) Девочка сразу перестала плакать и подошла поближе. 7) Увидев льва, девочка испугалась и громко заплакала.*

- 1234567
- 1245376
- 1237564
- 1256734

Задание 3. Запиши цифрами порядок предложений, чтобы они составили текст.

- 1) К зиме у неё появляются перовые «сапожки».*
- 2) В такой обуви северные морозы белой куропатке нипочём.*
- 3) Белая куропатка приспособилась к жизни в суровых условиях севера.*
- 4) А пёрышки не дают куропатке проваливаться в рыхлый снег.*
- 5) Лапки её при приближении холодов покрываются мягким пухом и мелкими пёрышками.*

При оценке и последующем анализе результатов выполнения этой работы учитывались следующие показатели.

Каждое верно выполненное задание оценивалось 2 баллами, задание, выполненное неточно или с ошибками – 1 баллом, невыполненное задание – 0 баллов. Таким образом, максимальный балл за выполнение всей работы – 24 балла. Для установления степени сформированности речевых умений у учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов были разработаны следующие критерии.

Результат в 20-24 балла свидетельствует о высокой степени сформированности комплекса речевых умений, 15-19 баллов – о средней

степени, результат ниже 14 баллов – о низкой степени сформированности речевых умений.

Представим результаты выполнения срезовой работы в таблице 15.

Таблица 15

Степень сформированности текстовых навыков у учеников контрольного и экспериментального классов

3 А класс				3 Б класс			
№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений	№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений
1.	Маша А.	22	Высокий	1.	Андрей Б.	13	Низкий
2.	Андрей А.	16	Средний	2.	Даша Б.	16	Средний
3.	Леша Б.	19	Средний	3.	Настя Б.	17	Средний
4.	Руслан Г.	10	Низкий	4.	Арина В.	21	Высокий
5.	Даша Г.	17	Средний	5.	Коля В.	16	Средний
6.	Арина Г.	13	Высокий	6.	Маша Г.	16	Средний
7.	Марьям Д.	12	Низкий	7.	Сереза Г.	21	Высокий
8.	Федя Д.	16	Средний	8.	Саша Д.	20	Высокий
9.	Гаспар Д.	21	Высокий	9.	Амира Ж.	17	Средний
10.	Захар Е.	19	Средний	10.	Аня И.	16	Средний
11.	Лиза З.	18	Средний	11.	Вова К.	15	Средний
12.	Амелия И.	13	Низкий	12.	Марат К.	13	Низкий
13.	Оля К.	20	Высокий	13.	Арсений Л.	15	Средний
14.	Миша К.	18	Средний	14.	Гарун Л.	16	Средний
15.	Дима М.	19	Средний	15.	Миша М.	17	Средний
16.	Вова Н.	20	Высокий	16.	Алиса Н.	14	Низкий
17.	Аня Н.	16	Средний	17.	Гоша О.	16	Средний
18.	Майя О.	14	Низкий	18.	Оля О.	17	Средний
19.	Лена О.	17	Средний	19.	Ярослав П.	17	Средний

3 А класс				3 Б класс			
№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений	№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений
20.	Саша П.	16	Средний	20.	Катя Р.	14	Низкий
21.	Лера Р.	22	Высокий	21.	Таня С.	21	Высокий
22.	Эмин С.	12	Низкий	22.	Дамир Т.	17	Средний
23.	Ильдар С.	17	Средний	23.	Артем Ф.	14	Низкий
24.	Тоня С.	13	Низкий	24.	Роберт Ц	17	Средний
25.	Ваня Т.	17	Средний	25.	Яна Ш	14	Низкий
26.	Коля Т.	16	Средний	26.	Ульяна Ш.	17	Средний
27.	Роза Э.	17	Средний	27.	Коля Ш.	22	Высокий
28.	Арина Я	13	Низкий	28.	Марьям Я.	13	Низкий
				29.	Егор Я.	12	Низкий

Таким образом, высокая степень сформированности текстовых умений диагностирована у 6 (21 %) учащихся экспериментального и 5 (17 %) учащихся контрольного класса. Средняя степень обнаружена у 15 (54 %) учащихся экспериментального и у 15 (52 %) учащихся контрольного класса. У 7 (25 %) учащихся экспериментального класса и 9 (31 %) учащихся контрольного класса выявлена низкая степень сформированности текстовых умений. Результаты выполнения заданий в обоих классах примерно одинаковы. Наглядное представление результатов отражено в диаграммах (Рисунок 3) и (Рисунок 4).

## Статистика оценок 3 «А» класса

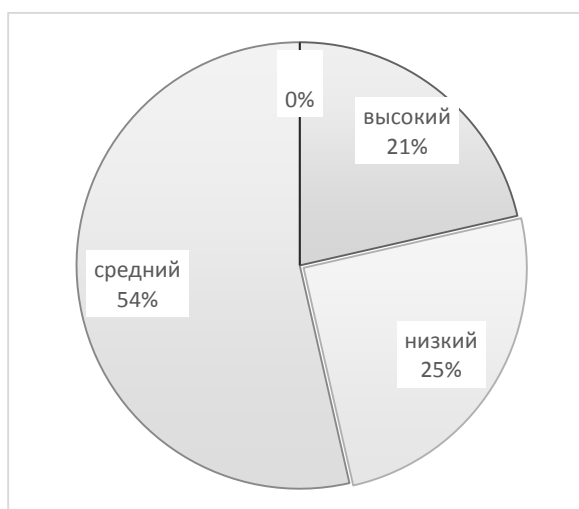


Рисунок 3. Результаты констатирующего эксперимента

## Статистика оценок 3 «Б» класса

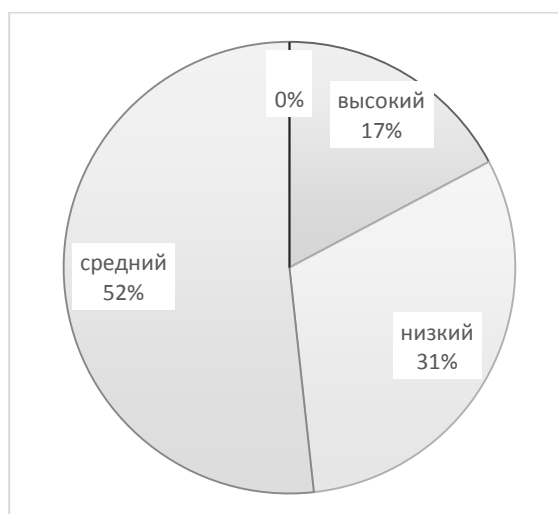


Рисунок 4. Результаты констатирующего эксперимента

В результате констатирующего эксперимента было выявлено, что учащиеся имеют представление о текстовых категориях. То есть имеется база для расширения знаний школьников о возможностях выявления и использования в тексте различных речевых моделей. Таким образом, можно развивать текстовые умения учащихся с опорой на структурно-смысловую модель «определение».

### **2.3. Методические принципы, педагогические условия, цели и принципы опытного обучения**

Программа опытного обучения создана с опорой на основные принципы, которые, безусловно, взаимосвязаны и используются при реализации программы в комплексе. Это дидактические и общеметодические принципы, предполагающие основные направления развивающего обучения и воспитания; преемственности, перспективности, непрерывности, системности, систематичности, моделирования; опору на коммуникативно-деятельностный и когнитивный подходы.

В процессе опытного обучения были предложены частные принципы: принцип опоры на структурно-смысловую модель, текстоцентрический принцип, принцип создания текста по образцу, принцип расширения информационного поля.

1. Принцип опоры на структурно-смысловую модель. Данный принцип предполагает использование в обучении структурно-смысловых моделей, на основе которых создаются отдельные фрагменты текста, позволяющие раскрыть содержание.

2. Текстоцентрический принцип. Соблюдение этого принципа предполагает обеспечение следующего педагогического условия: методика развития речи учащихся начальной школы должна опираться на текст.

3. Принцип создания текста по образцу. Данный принцип предполагает использование текстов-образцов для наиболее эффективного формирования текстовых умений.

4. Принцип расширения информационного поля. Он предполагает, что поиск информации при создании фрагмента текста требует использовать дополнительные источники информации, что расширяет знания о предмете речи.

Данные принципы реализуются в рамках урока, во время которого школьникам предъявляется достаточное количество дидактического материала, способствующего усвоению основных текстовых категорий, формированию на

их основе текстовых умений, в том числе базовых и специальных, связанных с нахождением и созданием речевой модели «определение предмета речи».

В опытном обучении были использованы следующие методы.

1. Теоретические:

- а) изложение;
- б) анализ учебного текста;
- в) беседа;
- г) чтение;
- д) слушание.

2. Теоретико-практические:

- а) анализ текста;
- б) нахождение модели «определение» в тексте»;
- в) моделирование высказывания по образцу.

3. Практические:

- а) создание текстов и фрагментов текстов;
- б) редактирование собственных текстов.

Опытное обучение предполагало формирование различных текстовых умений, усвоение модели «определение», формирование навыков учащихся по созданию текстов с опорой на модель «определение».

Опытное обучение проходило на базе МБОУ «Видновская СОШ №5 с углубленным изучением отдельных предметов» в 2018–2019 гг.

Этапы эксперимента: основной этап обучающего эксперимента, контрольный этап.

Цель основного этапа эксперимента – тестирование программы обучения школьников, базирующейся на развитии текстовых умений, в том числе специальных умений, связанных с моделью «определение».

Основной этап обучения представлял собой проведение занятий по русскому языку с использованием текстового анализа, побуждением учащихся к созданию собственных текстов и обращением к заданиям учебника, содержащим потенциал для формулировки определений. Включение заданий,

предусматривающих создание текста с опорой на модель, представляло собой новый материал, а тема, рассматриваемая на уроке, являлась базовой, предполагающей интерпретацию дидактического материала.

Таким образом, учитель, работающий по УМК, рекомендованному Минобрнауки, может включать данную программу в основную.

### 2.3.1. Программа, содержание и результаты опытного обучения

Сущность модели «определение» как структурно-смыслового компонента высказывания влияет на выбор используемого материала, применяемого учителями в качестве эффективного средства развития умения создавать текст-определение. Кроме того, данные ресурсы ориентируются на дидактический материал учебника по русскому языку для 3 класса, поскольку становление текстовых умений с опорой на модель «определение» происходит на уроках непосредственно при изучении какой-либо текущей темы.

1. Дидактический материал должен представлять собой фрагменты текста, содержание которого адекватно возрасту и интересам учащихся, с включенными в них определениями.

2. Дидактический материал должен потенциально предоставлять возможность учителю использовать его для создания определения.

3. Дидактический материал должен побуждать школьников к созданию текста, проявлению творческого потенциала.

4. Дидактический материал должен соответствовать изучаемой программе по русскому языку.

В связи с этим в ходе опытного обучения были использованы:

- тексты из учебника по русскому языку (УМК «Перспектива»), потенциально представляющие возможность для нахождения в них определений и преобразования их в определения;

- тексты из публицистики, адаптированные к возрасту учащихся;
- познавательные тексты разных стилей.

Программа опытного обучения ориентировалась на соблюдение следующих принципов.

1. Принцип креативности: создание текста предполагает развитие творческого потенциала школьника.



2. Принцип синтеза теоретического обучения с практикой нацеливает школьников на осознание метода создания текста с опорой на модель «определение» как способа истолкования предмета речи.

3. Принцип сотрудничества: совместное творчество всегда является эффективным, даже если предполагается сотрудничество с текстом.

4. Принцип познавательности: используемый на уроках материал должен расширять информационное поле учащихся и давать возможность для мотивации их к поиску дополнительных сведений.

В основе создания программы опытного обучения лежит положение о том, что текстовые умения можно формировать с опорой на структурно-смысловую модель, в частности на модель «определение».

При разработке программы формирования текстовых умений с опорой на модель «определение» учитывались названные выше принципы и цель. Методическим обеспечением программы послужили, в первую очередь, общая система обучения русскому языку в начальной школе, представленная в учебниках следующих авторов: Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной - а также идеи речевого развития Т.А. Ладыженской и методические рекомендации по формированию текстовых умений М.С. Соловейчик.

Анализ дидактического материала учебника программы «Перспектива» показал достаточно большой потенциал для обозначения представлений о структурно-смысловой модели «определение». Но задания учебника не предполагают работу над подобным текстом. Поскольку анализ возможностей данной модели для формирования текстовых умений показал важность обучения ей младших школьников, была создана программа опытного обучения, предполагающая использование того дидактического материала, который представлен в учебнике. Следует отметить, что отдельные часы на реализацию данной программы не выделяются, а её компоненты включаются в основной урок.

Представленная ниже программа не предполагает специальных уроков для обучения третьеклассников определению, а включается в занятие в качестве

фрагмента в соответствии с возможностями учебника Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной «Русский язык» для 3 класса.

Программа «Перспектива» ориентируется на следующие ступени в усвоении речевой модели «определение».

1. Понятия «предмет речи» и «тема текста».
2. Родовое и видовое понятия.
3. Отличительные признаки предмета речи.
4. Логическое определение (для третьеклассников используется словосочетание «точное определение»). Анализ готовых определений.
5. Построение определений через родовидовые отношения.
6. Включение логического определения в текст.
7. Высказывание в определении собственного отношения к предмету речи.  
Создание фрагмента текста с определением, в котором передано отношение к предмету речи.
8. Метафора. Повторение.
9. Риторическое определение (для третьеклассников используется словосочетание «образное определение»).
10. Анализ текстов-образцов.
11. Создание текстов с включением в них определения.

Программа формирования текстовых умений с опорой на структурно-смысловую модель «определение» представлена в таблице 16.

Таблица 16

Программа формирования текстовых умений с опорой на структурно-смысловую модель «определение»

№ п/п	Тема урока	Дополнительная тема	Количество уроков, во время которых вводятся дополнительные упражнения

№ п/п	Тема урока	Дополнительная тема	Количество уроков, во время которых вводятся дополнительные упражнения
1.	Речевое общение. Речь устная и письменная	Предмет речи – тема речи	1
2.	1) Цель речевого общения. 2) Речевая культура. Обращение	Родовое и видовое понятия	3
3.	Текст как речевое произведение	Отличительные признаки предмета речи	2
4.	Текст как речевое произведение	Логическое определение	2
5.	Главные члены предложения	Построение определений через род и вид	2
6.	Второстепенные члены предложения с однородными членами	Включение точных определений в текст	2
7.	Простые и сложные предложения. Словосочетание	Высказывание в определении собственного отношения к предмету речи	2
8.	Слово и его значение	Метафора	1
9.	Слово и его значение	Образное (риторическое) определение)	2
10.	Род имен существительных	Анализ текстов-образцов	3
11.	Творительный падеж	Создание текстов с включением в них определений	2

При реализации данной программы предполагается формирование как базовых (БУ 1, БУ 2, БУ 3), так и специальных умений (СУ 1, СУ 2, СУ 3, СУ 4). Здесь и далее: БУ – базовое умение, СУ – специальное текстовое умение. Методическое наполнение программы с полным разбором упражнений представлено в Приложении А.

### **2.3.2. Варианты заданий по формированию текстовых умений с опорой на топоним «определение» с использованием дидактического материала учебника «Русский язык. 3 класс» Л.Ф. Климановой**

По материалам учебника для 3 класса (2 часть) рассмотрим примеры заданий, предложенных для обучения модели «определение» и сочинению текстов-определений и раскрывающих содержание при помощи определений текстов.

1. Упражнение 73 (с. 40). Учащимся предлагается ознакомиться с текстом В. Бианки о белке-летяге и кунице, пересказать его и составить план.

Вариант задания на модель «определение» может звучать следующим образом: «При помощи словаря найдите определения слов «белка» и «куница». Дополните текст найденным материалом.

2. Упражнение 74 (с. 41). Представлен текст о лесных ягодах с заданием прочитать текст и определить его стиль: научный или художественный; найти сравнения и обозначить, к каким частям речи они относятся.

В тексте отсутствуют определения названных ягод. В связи с чем задание может быть дополнено следующим образом: «Составьте определения всех перечисленных в тексте ягод: земляники, черники, голубики, брусники, клюквы». Задание будет полезно детям не только для построения логической цепочки, но и для расширения интеллектуального запаса.

3. Упражнение 78 (с. 44). Приведены тексты о телескопе и микроскопе. Задание на применение определений: «Составьте определения телескопа и микроскопа, основываясь на данных из приведенного текста».

К примеру, изначально текст содержит следующие сведения: *«Люди используют телескопы, чтобы смотреть в космос, наблюдать за далекими звездами и планетами...»*.

Эту информацию можно вывести в виде определения: *Телескоп – прибор, позволяющий людям смотреть в космос.*

Посредством выполнения аналогичных заданий развивается не только текстовая компетенция, но и логическое мышление.

4. Упражнение 81 (с. 45). Представлено задание: «Придумайте рассказ о части речи «имя существительное». Какой текст у вас должен получиться – научный или художественный? Составьте и запишите план рассказа. Напишите текст по плану».

План может начинаться с определения, на что важно обратить внимание школьников.

5. Упражнение 84 (с. 48). Предложен текст для редактирования, начинающийся с образного определения: «Собака – друг человека».

Вариантом задания может быть: «Предложите собственные образные определения собаки и проанализируйте их».

Стоит также указать слова-метафоры, которые можно использовать для высказывания-определения, дополнив их специфическими признаками: *звонок, сторож, пушистый комок, любимая игрушка*.

6. Упражнение 90 (с. 51). К рассмотрению предлагаются авторские загадки о месяце и дожде. На их основе могут быть составлены образные определения к словам-отгадкам. Посредством перифраза учащиеся будут осмысливать тему и содержание текста.

К примеру: шумит он в поле и в саду, а в дом не попадет. И никуда я не иду, покуда он идет (дождь). *Дождь – шумный путник, не позволяющий выйти из дома*.

7. Упражнение 96 (с. 53). Необходимо сочинить два варианта текста о каникулах: без глаголов и с ними. Вариантом задания может быть составление текста с формулировки слова «каникулы». Таким образом, структурным компонентом будущего сочинения станет высказывание-определение, сразу будет обозначена тема текста, выражено понимание и отношение автора к нему.

8. Упражнение 118 (с. 66). В качестве дидактического материала приводится текст об А.С. Пушкине. Задание может содержать предложение дополнить текст логическими определениями о Царском лицее и юности поэта.

9. Упражнение 146 (с. 80). Представлен текст о старинной школе и состоянии окружающей среды. Необходимо вывести план, одним из пунктов которого будет предложение-определение.

10. Упражнение 169 (с. 94). Приведен отрывок из рассказа Н. Сладкова. В первом его предложении содержится образное определение: «*Май – пора быстрых перемен*». Нужно дать логическое определение месяца Май и сравнить с текстом, каким он будет, если в начале будут приведены определения логического и образного вида.

Таким образом, дидактический материал учебника дает возможность для закрепления понятия определения и включения его в собственную речевую деятельность. Опора на модель «определение» позволяет сформировать у учащихся текстовые умения, являющиеся программными и необходимыми для успешного речевого развития школьников.

### 2.3.3. Результаты опытного обучения

Характер использования речевой модели «определение» для формирования текстовых умений у детей младшего школьного возраста потребовал интерпретации результатов проведенного опытного обучения и его оценки.

Предложенное в исследовании опытное обучение предназначалось для разработки методики формирования текстовых умений. Планировались расширение знаний учащихся и формирование базовых и специальных умений.

С целью выявления эффективности предложенной программы опытного обучения был проведен срез, устанавливающий динамику знаний и умений младших школьников.

На контрольном этапе, который проводился в 2020 году были задействованы 57 учеников: 28 учеников экспериментального класса и 29 – контрольного. Основными критериями сформированности текстовых умений у учащихся 3 классов были следующие:

- 1) степень сформированности базовых текстовых умений. Умение выполнять следующие действия:
  - определять тему текста и озаглавливать его по теме;
  - выявлять основную (главную) мысль текста и озаглавливать его по этому параметру;
  - отбирать языковой материал в соответствии с темой и основной мыслью;
  - устанавливать порядок предложений в тексте в соответствии с логикой развития основной мысли (базовые текстовые умения – БУ);
- 2) степень сформированности практического умения использовать модель «определение» в собственных текстах.



То есть контрольный эксперимент содержал в себе два этапа, каждый из которых был направлен на выявление параметров сформированности текстовых умений в процессе работы над топосом «определение».

Степень сформированности базовых текстовых умений

Учащимся экспериментального и контрольного классов были предложены задания:

Задание 1. Прочитай текст. Определи его тему. Подбери заголовок.

*Летний ливень лужи налил –*

*Целые моря!*

*Дача встала у причала,*

*Бросив якоря.*

*Только мой корабль отважный*

*Борется с волной.*

*И неважно, что бумажный*

*Парус надо мной.*

*(И. Токмакова)*

Задание 2. Прочитай текст. Выдели в нём слово или словосочетание, которые выражают тему текста.

*Специально для девочки Веры бабушка испекла малюсенький-премалюсенький пирожок с изюмом. Девочка Вера разделила пирожок на части и угостила маму с папой, брата Колю, трех подружек и, конечно же, любимую бабушку.*

*Малюсенький пирожок с изюмом сразу стал огромным-преогромным.*

Задание 3. Прочитай текст. Какой из заголовков наиболее точно отражает тему текста.

*Кто что не любит, а я не люблю дырки в носках. Как увижу, сразу зашиваю. Даже иголку с ниткой с собой всегда ношу – вдруг на ком-то носки дырявые увижу!*

*А тут на днях ко мне папа подошел и говорит:*

*– Ты зачем носки мои зашила?*

– Там дырки были.

– Но это же были новые носки! – негодовал папа.

– Все равно, – говорю, – дырявые.

Папа стал тогда совсем свирепым. Раскраснелся, закричал:

– Ну сколько раз повторять, что это не дырки, а входные отверстия, при помощи которых носок, – папа потряс передо мной зашитым носком, – надевается на ногу! – Папа показал на босую ступню. – Почему ты их постоянно зашиваешь?!

Почему, почему... Потому что не люблю дырки в носках, и все тут. (Н. Дубова)

1. Зашитые носки.

2. Не люблю!

3. Как я носки зашивала.

Задание 4. Прочитай текст. Определи его главную мысль. Выбери из предложенных заголовков тот, который точнее отражает основную мысль отрывка.

*Волшебной сказкой делая*

*Дерева и дома,*

*Пришла к ребятам белая –*

*Пребелая зима.*

*Веселая, желанная,*

*Морозная пора –*

*От холода румяная смеется детвора.*

*Коньками расчертили мы*

*Весь пруд,*

*А захотим–*

*Орлами быстrokрылыми*

*На лыжах полетим.*

(Г. Рамазанов)

1. Зима.

2. Любимое время года.

3. Ожидание зимы.

4. Смех детворы.

Задание 5. Прочитай текст. Выдели предложение, содержащее основную мысль.

*Почему люди не умеют летать?*

*«...Неудачи ожидали и настоящих, не сказочных смельчаков-изобретателей, пытающихся подняться в небо на самодельных крыльях. В 15 веке английский монах Оливье попробовал полететь с башни, но крылья не удержали. Он упал и поломал себе ноги. На Руси в 1699 году стрелец Серов смастерил в городе Рязске «крылья из голубей великие», в 1724 году кузнец сделал крылья из проволоки и перьев, но крылья сожгли.*

*Со временем стало ясно, что полететь, подобно птицам, человеку не суждено.*

*Оказывается, у нас мускульной силы значительно меньше, чем даже у воробья. (По А. Павловой)*

Задание 6. Прочитай текст.

*Зимняя притча*

*Жили-были два соседа. Когда зимой выпал снег, первый сосед вышел с лопатой разгрести снег перед домом. Смотрит, а у соседа уже аккуратно топтанная дорожка.*

*На следующее утро он встал на полчаса раньше. А у соседа дорожка уже проложена. На третий день везде снегу по колено, а у соседа дорожка уже ровная и прямая.*

*На следующий день встретились они на улице, и первый сосед спросил у второго:*

*– Когда ты успеваешь убирать снег перед домом?*

*Второй засмеялся:*

*– Я его никогда не убираю, это ко мне друзья ходят*

1. Друзья снег и убирают.

## 2. Хорошо, когда у тебя есть друзья!

При оценке и последующем анализе результатов выполнения этой работы учитывались следующие показатели.

Каждое верно выполненное задание оценивалось 2 баллами, задание, выполненное неточно или с ошибками, – 1 баллом, невыполненное задание – 0 баллов. Таким образом, максимальный балл за выполнение всей работы – 12 баллов. Для установления степени сформированности речевых умений у учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов были разработаны следующие критерии.

Результат 10-12 баллов свидетельствует о высокой степени сформированности комплекса речевых умений, 7-9 баллов – о средней степени, результат 6 баллов и ниже – о низкой степени сформированности речевых умений.

Представим результаты выполнения срезовой работы в таблице 17.

Таблица 17

Степень сформированности текстовых умений учащихся контрольного и экспериментального классов

3 А класс				3 Б класс			
№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений	№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений
1.	Маша А.	11	Высокий	1.	Андрей Б.	6	Низкий
2.	Андрей А.	8	Средний	2.	Даша Б.	9	Средний
3.	Леша Б.	10	Высокий	3.	Настя Б.	12	Высокий
4.	Руслан Г.	8	Средний	4.	Арина В.	12	Высокий
5.	Даша Г.	10	Высокий	5.	Коля В.	8	Средний
6.	Арина Г.	8	Средний	6.	Маша Г.	9	Средний
7.	Марьям Д.	9	Средний	7.	Сереза Г.	11	Высокий
8.	Федя Д.	5	Низкий	8.	Саша Д.	11	Высокий
9.	Анна Д.	11	Высокий	9.	Амира Ж.	11	Высокий
10.	Захар Е.	11	Высокий	10.	Аня И.	9	Средний
11.	Лиза З.	8	Средний	11.	Вова К.	7	Средний

№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений	№ п/п	Ученик	Результат выполнения заданий (в баллах)	Степень сформированности речевых умений
12.	Амелия И.	5	Низкий	12.	Марат К.	6	Низкий
13.	Оля К.	7	Средний	13.	Арсений Л.	7	Средний
14.	Миша К.	11	Высокий	14.	Гарун Л.	7	Средний
15.	Дима М.	10	Высокий	15.	Миша М.	11	Высокий
16.	Вова Н.	11	Высокий	16.	Алиса Н.	9	Средний
17.	Аня Н.	12	Высокий	17.	Гоша О.	9	Средний
18.	Майя О.	7	Средний	18.	Оля О.	11	Высокий
19.	Лена О.	8	Средний	19.	Ярослав П.	8	Средний
20.	Саша П.	11	Высокий	20.	Катя Р.	6	Низкий
21.	Лера Р.	11	Высокий	21.	Таня С.	8	Средний
22.	Эмин С.	6	Низкий	22.	Дамир Т.	11	Высокий
23.	Ильдар С.	7	Средний	23.	Артем Ф.	9	Средний
24.	Тоня С.	11	Высокий	24.	Роберт Ц	11	Высокий
25.	Ваня Т.	8	Средний	25.	Яна Ш	9	Средний
26.	Коля Т.	11	Высокий	26.	Ульяна Ш.	8	Средний
27.	Роза Э.	9	Средний	27.	Коля Ш.	12	Высокий
28.	Арина Я	10	Высокий	28.	Марьям Я.	9	Средний
				29.	Егор Я.	8	Средний

Таким образом, высокая степень сформированности текстовых умений диагностирована у 14 (50 %) учащихся экспериментального и 7 (24 %) учащихся контрольного класса. Средняя степень обнаружена у 11 (39 %) учащихся экспериментального и у 15 (52 %) учащихся контрольного класса. У 3 (11 %) учащихся экспериментального класса и 7 (24 %) учащихся контрольного класса выявлена низкая степень сформированности текстовых умений. Результаты обоих классов показаны в виде диаграммы (Рисунок 5) и диаграммы (Рисунок 6).

## Статистика оценок 3 «А» класса

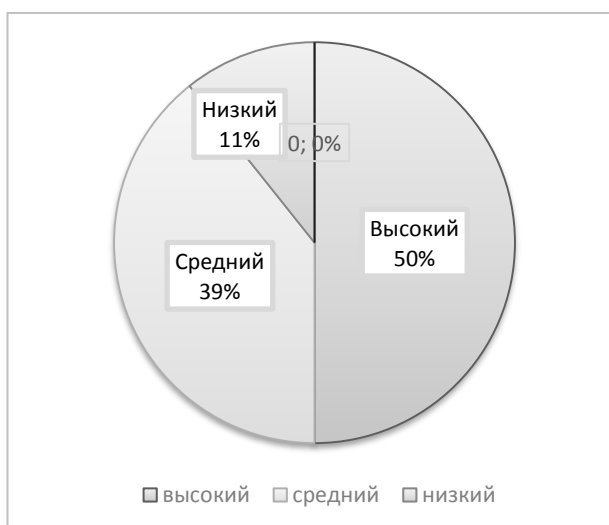


Рисунок 5. Результаты срезовой работы

## Статистика оценок 3 «Б» класса

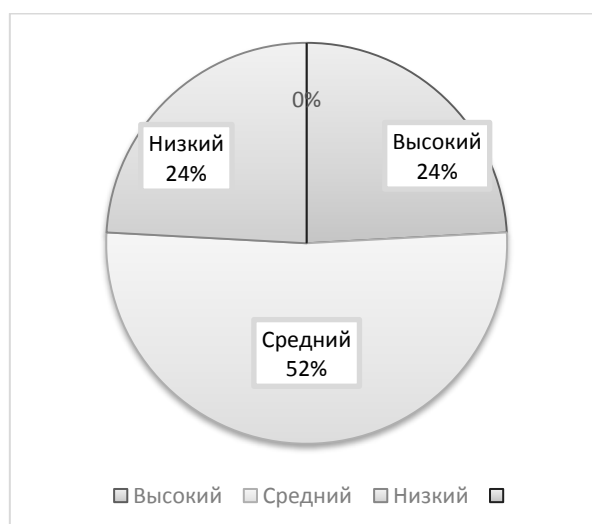


Рисунок 6. Результаты срезовой работы

Вторая часть контрольного среза была направлена на выявление следующих знаний и умений:

1. Знание о структурно-смысловой модели «определение» и текстовые умения, связанные с данной моделью.
2. Знание о предмете речи и соотношении данного понятия с понятием «тема речи» (БУ 2: умение приводить собранный текстовый материал в систему,

выстраивать его в определенном порядке; БУ 3: умение выделять смысловые части в тексте).

3. Создание текстов с включением в них определения.

4. Знание о речевой модели «логическое (точное) определение», о предназначении определения истолковывать предмет речи (СУ 1, СУ 2, СУ 3, СУ 4).

5. Знание о речевой модели «риторическое (образное) определение» (отбирать языковые средства выражения мыслей в соответствии с темой, адресатом и стилем будущего текста).

6. Умение создавать точное определение и включать его в текст (СУ 1, СУ 2).

7. Умение создавать образное определение и включать его в текст (СУ 1, СУ 2).

Проведенный контрольный срез выполняли 57 учеников: 28 учеников экспериментального класса (3 «А») и 29 учеников контрольного класса (3 «Б») МБОУ «Видновская СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов». Задания контрольного эксперимента выполнялись с целью оценки эффективности реализации предложенной программы опытного обучения. Все тексты, предлагаемые учащимся, содержали модель «определение».

*Задание 1.* Прочитайте текст. Назовите предмет речи, тему текста, его основную мысль.

Птицы – животные с перьевым покровом самой разнообразной окраски. В нашем климате можно встретить птичек с не очень ярким опереньем: воробья, ворону, зяблика и других. А вот в Южной Америке глаз радуется от ярко-синих, зеленых, голубых попугайчиков, которые пролетают над твоей головой.

Но все равно природа родного края ближе и милее. Птицы именно нашего края живут рядом, поэтому любим мы именно их.

Предполагаемый ответ:

Предмет речи – птицы.

Тема речи – окраска птиц.

Основная мысль – любовь к птицам родного края.

Наличие модели «определение»: *Птицы – животные с перьевым покровом самой разнообразной окраски.*

Характеристика определения: логическое или риторическое. Ответ: логическое.

*Критерии оценивания*

Высокий уровень – правильно названы все пять компонентов.

Средний уровень – правильно названы три или четыре компонента.

Низкий уровень – правильно назван один компонент или не названо вообще ничего.

Результаты выполнения первого задания контрольного этапа отражены в таблице 18.

Таблица 18

Степень развитости текстовых умений на контрольном этапе

	Высокий уровень (чел., %)	Средний уровень (чел., %)	Низкий уровень (чел., %)
Экспериментальная группа	23 (71 %)	7 (22 %)	2 (7 %)
Контрольная группа	12 (48 %)	8 (32 %)	5 (40 %)

Из таблицы 18 можно увидеть, что в ЭК с высоким уровнем развития текстовых умений оказались 23 чел., или 71 % от общего числа. Учащиеся смогли правильно выделить пять компонентов, требуемые в задании. На среднем уровне в ЭК – 7 учащихся (22 %), неправильно выделивших основную мысль текста. Например, были даны следующие ответы: «основная мысль – любование красотой птиц, какие птицы лучше: русские или американские» и т. п. На низком уровне остались 2 учащихся, правильно выделивших предмет речи, но не сумевших указать остальные параметры. В контрольном классе показатели были ниже.



*Задание 2.* Прочитайте текст. Найдите в нем речевую модель «определение». Обозначьте средства связи между предложениями в тексте.

Дорогие читатели! Вы наверняка слышали пословицу «Сам погибай, а товарища выручай». Она о дружеских отношениях, основанных на единстве интересов и увлечений людей, взаимном уважении и симпатии.

Задумывались ли вы когда-нибудь о том, умеете ли вы дружить? Сможете ли вы в трудную минуту прийти на помощь своему другу?

Подумайте об этом и скажите: есть ли у вас друзья.

При выполнении данного задания 100 % учащихся ЭК правильно выделили речевую модель «определение» (в тексте обозначена жирным шрифтом).

Выделенные учащимися ЭК средства связи представлены в таблице 19.

Таблица 19

Результаты нахождения средств связи между предложениями в ЭК

Средства связи между предложениями	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Местоимение «она»	32	100
Однокоренные слова «дружба – дружить»	20	62

Продолжение таблицы 22

Средства связи между предложениями	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Формы слова «другу – друзья»	10	31

Отметим, что 20 учащихся (62 %) выделили все три средства связи между предложениями в данном тексте.

В контрольном классе модель «определение» нашли лишь три человека (4%), остальные выделили член предложения «определение»: *взаимными* и *трудными*. Данный результат является предсказуемым, поскольку обучение структурно-смысловой модели в контрольном классе не проводилось.

Что касается выделения средств связи, результаты незначительно отличаются от текстовых показателей, что выявлены в экспериментальном классе. Представим их в таблице 20.

Таблица 20

Результаты нахождения средств связи между предложениями в КК

Средства связи между предложениями	Количество учащихся (чел.)	Количество учащихся (%)
Местоимение «она»	25	100
Однокоренные слова «дружба – дружить»	10	31
Формы слова «другу – друзья»	19	60

Все три средства связи в КК отметили 10 человек (31 %).

*Задание 3.* Придумайте образные определения таких предметов речи, как *снег, весна, парта.*

23 (71 %) учащихся ЭК предложили образные определения следующего характера: *«снег – белое покрывало, которое прикрывает землю в холода», «снег – пушистое покрывало, которое состоит из маленьких пушинок-снежинок», «снег – белое одеяло, которое укрывает землю зимой», «снег – сборище снежинок, лежащих на земле», «снег – падающие на землю белые конфетти».*

Отметим, что во всех определениях использована метафора, которая развернута детьми во второй части предложения-определения, где названы отличительные признаки.

У 5 (15 %) человек ЭК встретились также образные определения лишь с использованием метафоры вместо родового понятия, но без отличительных признаков: *«снег – блестящее покрывало», «переливающееся на солнце одеяло», «белое перевернутое небо», «белоснежная салфетка», «падающие овсяные хлопья».*

У 4 (14 %) учащихся ЭК не получилось дать снегу образные (риторические) определения. Среди ошибочных вариантов можно обозначить следующие: *«снег – природное явление, характерное для зимы» (логическое определение), «снег – это зимние осадки», «снег – скопление снежинок».*

Среди учащихся КК 10 (31 %) предложили риторические определения, в основном используя метафору «белое покрывало», 10 учащихся (31 %) дали точные определения (из предмета «Окружающий мир»: «снег – это вид атмосферных осадков»). Остальные 5 (38 %) учащихся не смогли выполнить задание.

Таким образом, учащиеся экспериментального класса научились создавать и логические, и риторические определения, в отличие от третьеклассников, обучающихся в контрольном классе.

*Задание 4.* Составьте текст о вашей любимой игре, используя в нем точное определение.

30 учащихся (95 %) ЭК справились с данным заданием. 5 (5 %) школьников составили текст об игре, но не включили в него определение.

Самым удачным можно признать следующий текст, созданный ученицей 3 «А» класса Анной Д.

*На свете существует много увлекательных занятий. Но лучшие всех – игра! Трудно представить, что было бы без нее! Играют и дети, и взрослые.*

*Мне больше всего нравится игра «Монополия», потому что в нее можно играть всей семьей. Мы так и делаем. «Монополия» – увлекательная настольная игра, в которой можно арендовать, покупать и продавать свою собственность. Ей больше ста лет, но актуальность ее от этого не становится меньше.*

*Эта игра приучает правильно тратить свои средства, что, по мнению папы, очень важно в современном мире.*

Приведем пример текста об игре, но без включения в него определения.

*Родители рассказывали, что во времена их молодости была популярна и любима игра в прятки. Почему-то сейчас в нее играют только с совсем*

*маленькими детьми. Они и прятаться-то еще не умеют, им только кажется, что их не видно. Взрослые обманывают своих детей и долго-долго ищут.*

*Этот захватывающий процесс заканчивается полным восторгом детей, которых находят родители или друзья семьи (Михаил М.).*

Большинство учащихся КК составили текст об игре без определений, причем по образцу многочисленных текстов, представленных на страницах учебника.

*Мы все любим играть.*

*В игре можно показать себя ловким, смелым, находчивым, остроумным. Разные игры помогают показать какое-то качество человека. Например, «крокодил» – умение изображать какие-то предметы, «штандер» – скорость, «прятки» – хитрость, компьютерные игры – реакцию.*

*Давайте больше играть! (Ульяна Ш., 3 «Б» класс)*

**Задание 5.** Составьте текст о вашем любимом цветке, включив в него образное определение.

28 (90 %) учащихся ЭК предложили интересные тексты с включением в них образного (риторического) определения. 4 (10 %) ребенка составили тексты без определения.

Приведем примеры текстов, созданных учащимися ЭК (образные определения выделены жирным шрифтом).

*Мой любимый цветок – ромашка. Он похож на солнце, а еще – на яичницу.*  
**Ромашка – маленькое солнце на зеленом лугу. Бежишь по лугу, и тебе в глаза бросаются маленькие белые лучики, которые отходят от сердцевины этого цветка.**

*Ромашка – летний цветок, поэтому хочется, чтобы скорее наступило это время года (Арина Г., 3 «А» класс).*

*Я очень люблю кактусы. Кактус – настоящий философ, который важно сидит на троне и думает о том, что на свете важнее всего. Колючки – это не его защитное средство, а выползающие наружу мысли.*

*Как много у кактуса мыслей! (Андрей А., 3 «А» класс).*

В КК практически все учащиеся составили текст о любимых цветах без образного определения.

Таким образом, контрольный эксперимент, направленный на решение двух задач: 1) распознавание уровня сформированности текстовых умений с опорой на определение 2) распознавание степени сформированности навыка поиска и применения в тексте определения - показал следующее. Проведенное экспериментальное обучение, предполагающее развитие текстовых умений с опорой на структурно-смысловую модель «определение», позволило развить отдельные текстовые умения у учащихся экспериментальной группы, познакомить их со структурно-смысловой моделью «определение», способствующей истолкованию предмета речи, а также лучшей формулировке темы и нахождению основной мысли. Учащиеся, использующие определения, продемонстрировали возможность преподнесения материала в новой по структуре форме, создания текста, исключающего непонимание смысла и содержания, а также ярких, образных текстов, выражающих отношение автора к тому, о чем идет речь.

## Выводы по главе 2

Во второй главе анализируются на предмет возможности совершенствования текстовых навыков учебники русского языка, рекомендованные Министерством образования и науки Российской Федерации, для начальной школы: 1. «Школа России» (авторы учебников – В.П. Канакина, В.Г. Горецкий); 2. «Школа 2100» (авторы учебников – Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева); 3. «Перспектива» (авторы учебников – Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина); 4. «Гармония» (авторы учебников – М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко).

Анализ УМК был направлен на выявление возможностей учебников для развития текстовых умений младших школьников: как теоретических, так и практических, а также на получение представления о потенциале имеющихся в них текстов для использования их при обучении структурно-смысловой модели «определение». Как выяснилось, во всех программах и УМК для начальной школы заложено обучение тексту и текстовым умениям, в частности в системе работы над сочинением и изложением. Поэтому многие из текстовых умений должны быть освоены учащимися, что дает возможность для расширения поля сформированных базовых умений (заложенных программой) специальными умениями, связанными непосредственно с речевой моделью «определение».

Для подтверждения данного мнения был организован и проведен констатирующий эксперимент, направленный на две группы испытуемых: учителей начальных классов и учащихся 3 классов.

Анкетирование третьеклассников (срез выполняли 57 учащихся: 28 учеников экспериментального класса (ЭК) (3 «А») и 29 учеников контрольного класса (КК) (3 «Б») МБОУ «Видновская СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов», обучающихся по программе «Перспектива»), позволило выявить, что учащиеся имеют представление о текстовых категориях. То есть имеется база для расширения знаний школьников о возможностях выявления и использования в тексте различных моделей. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили предложить программу опытного

обучения, созданную с опорой на основные принципы, которые взаимосвязаны и используются при реализации программы в комплексе. Это общеметодические и частные принципы, предполагающие основные направления развивающего обучения и воспитания, а также опору на структурно-смысловую модель.

При реализации данной программы предполагается формирование как базовых (БУ 1, БУ 2, БУ 3), так и специальных умений (СУ 1, СУ 2, СУ 3, СУ 4). Программа предлагает изучение какого-либо компонента, необходимого для освоения логических и риторических определений, гармонично включенного в систему изучения русского языка в 3 классе.

Контрольный эксперимент, направленный на решение двух задач: 1) распознавание степени сформированности навыка поиска и использования в тексте определений; 2) распознавание степени сформированности текстовых умений с опорой на определение - показал следующее: проведенное экспериментальное обучение, предполагающее развитие текстовых умений с опорой на структурно-смысловую модель «определение», позволило развить отдельные текстовые умения у учащихся экспериментальной группы, познакомить их со структурно-смысловой моделью «определение», способствующей истолкованию предмета речи, а также нахождению соответствия между формулировкой темы и нахождением основной мысли. Учащиеся, использующие определения, продемонстрировали возможность преподнесения материала в новой по структуре форме, создания текста, исключая непонимание смысла и содержания, а также ярких, образных текстов, выражающих отношение автора к тому, о чем идет речь.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование опирается на следующие концептуальные положения.

Одной из важных способностей человека является способность к порождению текстов, она позволяет человеку выразить себя, показать свою индивидуальность.

«Текст является той непосредственной действительностью (действительностью мысли и переживаний), из которой только и могут исходить эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования и мышления» (М.М. Бахтин).

«Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» (П.Я. Гальперин).

Текстовая компетенция, начало формирования которой предполагается в начальной школе, подразумевает владение навыками грамотного определения текста по теме и раскрытия его главной мысли; точного оглавления текста; навыком сбора материалов для последующего высказывания; навыком приводить к системному виду собранные материалы и обозначать план текста; навыком находить и рассматривать отдельные смысловые части текста; навыком исправлять, редактировать написанное; навыком эмоционального, выразительного и грамотного выражения мыслей.

Кроме того, сформированные текстовые умения позволяют учащимся выражать свою мировоззренческую позицию, индивидуальность.

Системная мотивация учащихся к созданию письменных текстов – способ формирования текстовых умений.



Рассмотренные методики формирования текстовых умений не предполагают обучения данным категориям на основе структурно-смысловых моделей, участвующих в развертывании смысла текста и его структурной организации (топосов). Одним из важных топосов является «определение предмета речи» – способ обозначения смыслового содержания текста, условие ясности и непротиворечивости содержания будущего высказывания.

Обучение учащихся начальной школы структурно-смысловой модели «определение» предполагает учет ряда компонентов, которые позволяют сформировать текстовые умения у младших школьников.

Проведенный констатирующий эксперимент показал недостаточное владение учителями понятием «текстовые категории» и незнание педагогами и школьниками модели «определение», что позволило предложить методику формирования текстовых умений с опорой на структурно-смысловую модель «определение».

Программа формирующего эксперимента опиралась как на общие, так и на частные методические принципы: принцип опоры на структурно-смысловую модель, текстоцентрический принцип, принцип создания текста с опорой на образец, принцип расширения информационного поля.

Особенностью программы является сопряжение нового материала (топос «определение») с программным материалом учебника «Русский язык» под редакцией Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной. УМК «Перспектива» выбран в связи с тем, что класс МБОУ «Видновская СОШ № 5 с углубленным изучением отдельных предметов», в котором проходило опытное обучение, занимается именно по этой системе.

В эксперименте участвовали 57 третьеклассников.

Программа опытного обучения включала в себя следующие разделы: «Тема/материал урока», «Ступени освоения модели «определение»», «Фрагменты нового материала». При введении новых сведений учитывалась возможность дидактического материала учебника в обучении названной выше модели. Целью каждой ступени освоения модели «определение» являлось

формирование конкретного текстового умения, что отражено в таком компоненте программы опытного обучения, как «интерпретация результата выполнения задания».

В системе обучения младших школьников модели «определение» использованы как рецептивные, так и репродуктивные и продуктивные упражнения (классификация Е.И. Никитиной). Стремление к побуждению учащихся к созданию собственного речевого продукта явилось основополагающим при формировании текстовых умений.

Контрольный эксперимент, направленный, с одной стороны, на распознавание и оценку степени сформированности умений находить и использовать в тексте определения, а с другой – на распознавание степени сформированности текстовых умений с опорой на определение, позволил сделать следующие выводы.

Благодаря экспериментальному обучению, нацеленному на развитие текстовых умений с опорой на структурно-смысловую модель «определение», учащиеся экспериментальной группы были сформированы отдельные текстовые умения и была продемонстрирована возможность преподнесения материала в новой по структуре форме, исключающей непонимание смысла и содержания текста, а также были показаны примеры создания ярких, образных текстов, выражающих отношение автора к тому, о чем в них идет речь.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Агафонова, В. А. Формирование культуры речи младших школьников / В. А. Агафонова, Л. А. Сатарова. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного областного университета. – (Педагогика). – 2019. – № 2. – С. 6–12. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38470047> (дата обращения: 12.12.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
2. Алехина, В. Н. Текстовые задания на основе свободных диктантов как средство развития связной письменной речи младших школьников. / В. Н. Алехина. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2021. – № 1. – С. 108–110.
3. Анисимова, Т. В. Современная деловая риторика: учебно-методическое пособие / Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон ; Российская академия образования, Московский психолого-социологический институт. – 2-е изд. – Москва: Издательство Мос. психолого-соц. ин-та ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 432 с. – ISBN 6-89502-632-X. – Текст : непосредственный.
4. Андреева, О. С. Обучение учащихся текстовой деятельности в условиях билингвального образования / О. С. Андреева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 8. – С. 18–22.
5. Андреева, О. С. Обучение учащихся текстовой деятельности на уроках русского языка в условиях поликультурного образовательного пространства / О. С. Андреева. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 4. – № 3. – С. 23–28.
6. Аннушкин, В. И. Каталог рукописных риторик XVI–XVII вв. / В. И. Аннушкин. – Текст : непосредственный // Риторика. – 1996. – № 1. – С. 162–171.
7. Аншакова, С. Ю. Формирование коммуникативных умений младших школьников при работе с текстом на уроках русского языка / С. Ю. Аншакова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование в современном мире:

история, проблемы, перспективы: материалы IV Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Москва : Перо. – 2016. – С. 78–81.

8. Аристова, А. А. Методика формирования понятия «текст» у младших школьников / А. А. Аристова. – Текст : электронный // Мультиурок. – Екатеринбург, 2016. – URL: <https://multiurok.ru/blog/mietodika-formirovaniia-poniatiia-tiekst-u-mladshikh-shkol-nikov.html> (дата обращения: 04.06.2021). –

Режим доступа: Образовательная площадка multiurok.ru.

9. Аристотель. Риторика = Ρητορικη / Пер. с древнегреч. Олега Цыбенко; Поэтика = Ποητικη Аристотель. – Москва: Лабиринт, 2000. – 221 с. – (Классическая библиотека. Греческая классика). – ISBN 5-87604-080-0. – Текст : непосредственный.

10. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика / Аристотель. Под ред. Ю. Лавровой. – Москва: ЭКСМО, 2018. – 544 с. – ISBN 978-5-04-094436-1. – Текст : непосредственный.

11. Ассуирова, Л. В. Организация работы с текстом культуры на уроках русского языка в поликультурном классе / Л. В. Ассуирова, Н. А. Донская. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов, 1 марта 2018 г. / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. – Москва: Экон-Информ, 2018. – С. 125–129.

12. Ассуирова, Л. В. Топосы как риторические категории и структурно-смысловые модели порождения высказывания : диссертация на соискание степени доктора педагогических наук / Л. В. Ассуирова. – Москва: Моск. пед. гос. ун-т., 2003. – 550 с. – Текст : непосредственный.

13. Бабаркина, О. А. Текстовые умения школьников как показатель уровня их коммуникативной компетенции / О. А. Бабаркина. – Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2017. – №3(40). – С. 183–186.

14. Багичева, Н. В. Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников / Н. В. Багичева, А. С. Дёмышева. – Текст : непосредственный // Лингвокультурология. – 2018. – № 4. – С. 17–23.
15. Баранов, М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М. Т. Баранов. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1993. – №3. – С. 36–43.
16. Баребина, Н. С. Дискурс и текст: векторы исследования / Н. С. Баребина. – Текст : непосредственный // MagisterDixit. – 2018. – №4. – С.20.
17. Бахтин, М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5 / М. М. Бахтин. – Москва : Языки славянских культур, 1997. – 731 с. – Текст : непосредственный.
18. Безменова, Н. А. Очерки по теории и истории риторики / Н. А. Безменова. – Москва: Наука, 1991. – 213 с. – Текст : непосредственный.
19. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки / О. М. Бобиенко. – Казань: Казанский гос. ун-т, 2006. – 145 с. – ISBN 5-98180-323-1. – Текст : непосредственный.
20. Богданова, Е. С. Обучение текстообразующей деятельности на основе топосов «свидетельство» и «пример» / Е. С. Богданова. – Текст : непосредственный // Риторика в контексте образования и культуры: материалы XIX Междунар. науч.конф., посвящается 100-летию РГУ имени С. А. Есенина / отв. ред. И. Ю. Нефедова; Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина. – Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2015. – С. 235–240.
21. Богданова, Л. И. Текстовая деятельность: проблемы теории и практики / Л. И. Богданова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 154–163.
22. Богданова, Л. И. Формирование текстовой компетенции в процессе рецепции и продукции текстов / Л. И. Богданова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. – № 1. – С. 11–19.

23. Болгова, Т. С. Формирование у младших школьников умения создавать тексты разных типов на уроках русского языка / Т. С. Болгова. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования : сборник статей II Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза : Наука и просвещение, 2018. – С. 320–324.
24. Болотнова, Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: метод. пособие / Н. С. Болотнова. – Томск: UFO-Press, 2002. – 64 с. – Текст : непосредственный.
25. Болотнова, Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе / Н. С. Болотнова. – Текст : непосредственный // Коммуникативно-деятельностные и текстоориентированные подходы к преподаванию русского языка: материалы науч.-практ. конф., 12 марта 2001 г. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2001. – С. 66–76.
26. Бондарева, Л. М. Текст и дискурс как понятийные категории / Л. М. Бондарева. Текст : непосредственный // Язык. Текст. Дискурс: науч. альманах Ставропольского отделения РАЛК / под ред. проф. Г. Н. Манаенко. Вып. 7. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2009. – С. 91–97.
27. Боровкова, О. В. Методологическое оправдание топики посредством «выявления топоса» / О. В. Боровкова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 349. – С. 38–44.
28. Бородина, Т. А. Формирование у младших школьников текстовых умений как компетенции XXI века / Т. А. Бородина. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования навыков и компетенций XXI века: материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов / отв. ред. Т.И. Зиновьева. – Москва : Экон-Информ, 2019. – С. 235–238.
29. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – Москва : Лабиринт, 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.
30. Бунеев, Р. Н. Русский язык. 2 кл.: учеб. для организаций, осуществляющих образовательную деятельность / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева,

- О. В. Пронина. – 3-е изд., перераб. – Москва : Баласс, 2015. – 176 с. – Текст : непосредственный.
31. Бунеева, Е. В. Как читают текст учебника наши ученики? / Е. В. Бунеева. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1995. – № 6. – С. 11–18.
32. Бурцева, Е. В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5 классов / Е. В. Бурцева. – Текст : непосредственный // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 10 (125). – С. 205–210.
33. Бурцева, Е.В. Формы работы с текстом при формировании текстовых умений школьников / Е.В. Бурцева. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2013. – №3 (131). – С. 202–206.
34. Валгина, Н. С. Теория текста: учебное пособие / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2004. – 280 с. – Текст : непосредственный.
35. Васюкович, Л. С. Текст школьного учебника как лингвометодическая основа формирования предметных компетенций учащихся / Л. С. Васюкович. – Текст : непосредственный // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. – 2021. - № 3. – С. 196 – 199.
36. Васюкович, Л. С. Текстовая компетенция в составе современного лингвистического образования / Л. С. Васюкович – Текст : непосредственный // Преподаватель XXI век. – 2015. – №1. – С. 185–193.
37. Воителева, Т. М. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию / Т. М. Воителева. – Текст : непосредственный // RhemaРема. – 2013. – С. 94–98.
38. Волков, А. А. Курс русской риторики / А. А. Волков. – Москва: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. – 336 с. – Текст : непосредственный.
39. Волков, А. А. Основы риторики: учебное пособие для вузов / А. А. Волков. – Москва: Академия проект, 2005. – 304 с. – Текст : непосредственный.
40. Ворожцова, Н. Н. Методика подготовки педагогического совета по теме «Развитие текстовой компетенции обучающихся» / Н. Н. Ворожцова. – Текст : непосредственный // Педагогическое искусство. – 2019. – № 126. – С. 40–44.
41. Воскобойникова, Л. П. Интерпретация текста на основе понятия «изотопия» / Л. П. Воскобойникова. – Текст : непосредственный //

- Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2019. – Т. 12. – Вып. 6. – С. 364–368.
42. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 1977. – №6. – С. 38–45.
43. Галич, А. И. Теория красноречия для всех родов прозаических сочинений (русская словесность) / А. И. Галич. – Санкт-Петербург, 1830. – 195 с. – Текст : непосредственный.
44. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 4-е изд., стереотип. – Москва: КомКнига, 2006. – 144 с. – Текст : непосредственный.
45. Гвенцадзе, М. А. Прагматические аспекты классификации и структурирования текста: автореф. дис. ... д-ра филос. / М. А. Гвенцадзе. – Тбилиси, 1986. – 49 с. – Текст : непосредственный.
46. Гиндин, С. И. Как язык задает совокупность своих текстов и как единство и отдельность текста распознаются носителями языка / С. И. Гиндин. – Текст : непосредственный // Материалы V Всесоюз. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – Ленинград : АН СССР, 1975. – С. 124–132.
47. Гиндин, С. И. Онтологическое единство текста и виды внутритекстовой организации / С. И. Гиндин. – Текст : непосредственный // Машинный перевод и прикладная лингвистика. – Москва : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1971. – Вып. 14. – С. 114–139.
48. Гиндин, С. И. Советская лингвистика текста. Некоторые проблемы и результаты (1948–1975) / С. И. Гиндин. – Текст : непосредственный // Известия АН СССР. Серия лит. и яз. – 1977. – Т. 36. – Вып. 4. – С. 348–361.
49. Гиндин, С. И. Что знала риторика об устройстве текста? / С. И. Гиндин. – Текст : непосредственный // Риторика. – 1996. – № 1 (3). – С. 23–38.
50. Гиндин, С. И. Что такое текст и лингвистика текста / С. И. Гиндин. – Текст : непосредственный // Аспекты изучения текста : сб. науч. тр. – Москва: Университет Дружбы народов им. Патриса Лумумбы, 1981. – С. 25–32.



51. Голованова, А. В. Совершенствование уровней понимания текста как условие социализации младших школьников / А. В. Голованова, Э. В. Криворотова. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов, 1 марта 2018 года / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. – Москва : Экон-Информ, 2018. – С. 52–55.
52. Голуб, Г. Б. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара : Профи, 2003. – 234 с. – Текст : непосредственный.
53. Гончарова, Е. А. Текстовые категории и стиль / Е. А. Гончарова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 194. – С. 89 – 87.
54. Горбунова, Е. А. Методы и приемы формирования текстовых умений у младших школьников в условиях инклюзивного образования / Е. А. Горбунова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – №11–3. – С. 29–31.
55. Горелова, И. Н. Приемы работы с текстом / И. Н. Горелова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2017. – № 5. – С. 33–37.
56. Грибова, О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи / О. Е. Грибова. – Москва: Ленанд, 2014. – 320 с. – Текст : непосредственный.
57. Грибова, О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психологический и онтологический анализ: монография / О. Е. Грибова. – Москва : АПКиППРО, 2009. – 120 с. – Текст : непосредственный.
58. Гришаева, Л. И. Когерентность текста и акциональные цепочки / Л. И. Гришаева. – Текст : непосредственный // Язык, коммуникация и социальная среда: сб. науч. тр. – Воронеж : ВГУ, 2008. – Вып. 6. – С. 164–179.
59. Groshenokova, V. A. Методологические и методические основы формирования текстовой деятельности у учащихся в процессе постижения

художественного произведения / В. А. Groshenkova. – Текст: непосредственный // Специальное образование : проблемы и перспективы: материалы конф. «Чтения Ушинского» : внутривуз. сб. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 56–78.

60. Губина, А. Т. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках русского языка в процессе работы с текстовым материалом / А. Т. Губина. – Текст : электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 1-2 (40). – 2020. – С. 32–36. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42360154> (дата обращения : 21.08.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

61. Демидова, Н. И. Метод концептуального анализа текста в обучении текстовой деятельности на уроках русского языка / Н. И. Демидова, Е. С. Богданова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2019. – № 3. – С. 203 – 210.

62. Десяева, Н. Д. Коммуникативно-познавательная компетенция и научно-популярный текст как средство ее формирования в школе / Н. Д. Десяева. – Текст: непосредственный // Вестник университета (Государственный университет управления). – Москва : ГУУ, 2015. – № 1. – С. 295–299.

63. Десяева, Н. Д. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник / Н. Д. Десяева. – Москва: Юрайт, 2017. – 468 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-00224-9. – URL: <https://urait.ru/bcode/398653> (дата обращения: 06.09.2021). – Режим доступа : Электронно-библиотечная система Юрайт. – Текст : электронный.

64. Десяева, Н. Д. Педагогическая риторика: учебник для академического бакалавриата / Н. Д. Десяева, Л. В. Ассуирова [и др.]. – 3-е изд. испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2018. – 253 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 978-5-534-04270-2. – URL: <https://urait.ru/bcode/413031> (дата обращения : 10.09.2021). – Режим доступа: Электронно-библиотечная система Юрайт. – Текст : электронный.

65. Десяева, Н. Д. Потенциал художественного текста в системе формирования жанровых умений младших школьников / Н. Д. Десяева. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 3А. – С. 48–56.
66. Десяева, Н. Д. Текстовый подход к обучению диалогу на уроках русского языка как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий / Н. Д. Десяева. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 3. – С. 86–94.
67. Десяева, Н. Д. Текстовые ошибки и возможности их предупреждения на уроках русского языка / Н. Д. Десяева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2017. – № 1. – С. 47–49.
68. Десяева, Н. Д. Художественный текст и его интерпретация в системе коммуникативной деятельности учащихся / Н. Д. Десяева. – Текст : непосредственный // Вестник университета (Государственный университет управления). – Москва: ГУУ, 2013. – № 9. – С. 271–275.
69. Дешевова, Н. В. Проблема формирования текстовой компетенции педагогов в системе заочного обучения / Н. В. Дешевова, А. В. Морозова. – Текст : непосредственный // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти В. А. Пятина. – Астрахань : Сорокин Р. В., 2018. – С. 211–214.
70. Джафарова, О. С. Особенности творческого самовыражения младших школьников в различных видах художественной деятельности / О. С. Джафарова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2021. – № 1. – С. 143–151.
71. Донская, Н. А. Развитие категории «топос» в риторике и лингвистике / Н. А. Донская, Л. В. Ассуирова. – Текст : непосредственный // Вестник Калмыцкого университета. – 2019. – №1(41). – С. 93–101.
72. Дорожкина, Т. Н. Текст как феномен учебно-речевой деятельности / Т. Н. Дорожкина. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. – 2006. – С. 102–105.

73. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология : учебное пособие / Т. М. Дридзе. – изд. 2-е доп. – Москва : Либроком, 2009. – 224 с. – Текст : непосредственный.
74. Дымарский, М. Я. Проблемы русского текстообразования: сверхфразовый уровень организации художественного текста: дис. ... д-ра филол. наук / М. Я. Дымарский. – Санкт-Петербург, 1999. – 479 с. – Текст : непосредственный.
75. Дымарский, М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.) / М. Я. Дымарский. – Москва : Эдиториал, 2001. – 328 с. – Текст : непосредственный.
76. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – 5-е изд., исправ. и доп. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с. – Текст : непосредственный.
77. Жесткова, Е. А. Формирование речевых умений младших школьников при создании сочинения-описания / Е. А. Жесткова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – №21.1. – С. 173–176.
78. Живов, В. М. Язык и культура в России XVIII века / В. М. Живов. – Москва: Языки русской культуры, 1996. – 591 с. – Текст : непосредственный.
79. Живов, В. М. Язык и революция. Размышления над старой книгой А.М. Селищева / В. М. Живов. – Текст : непосредственный // Отечественные записки. – 2005. – №2(23). – С. 175.
80. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин – Текст : непосредственный // Психолингвистика: Избранные труды / сост. и предисл. К. Ф. Седова. – Москва : Лабиринт, 2009. – С. 221–287.
81. Зайнетдинов, А. Ш. Текст как продукт учебно-речевой деятельности языковой личности с точки зрения моделей порождения речи / А. Ш. Зайнетдинов. – Текст : непосредственный // Языковая личность. Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография / под ред. В. В. Воробьева, Л. Г. Саяховой. – Уфа : Изд-во БашГУ, 2001. – С. 170.
82. Зеленецкий, К. П. Общая риторика / К. П. Зеленецкий. – Одесса: Тип. Л. Нитче, 1849. – 138 с. – Текст : непосредственный.

83. Зеленина, Л. М. Русский язык: учеб. для 4 класса нач. школы : в 2-х ч. Ч. 1 / Л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова. – Москва : Просвещение, 2002. – 126 с. – Текст : непосредственный.
83. Зеленина, Л. М. Русский язык: учеб. для 4 класса нач. школы: в 2-х ч. Ч. 2 / Л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова. – Москва : Просвещение, 2002. – 156 с. – Текст : непосредственный.
84. Зимняя, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации / И. А. Зимняя; отв. ред. Т. М. Дридзе. – Москва : Наука, 1976. – 264 с. – Текст : непосредственный.
85. Зиновьев, А. А. Логика высказываний и теория вывода / А. А. Зиновьев. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 160 с. – URL: [https://www.phantastike.com/logica/theory\\_output/zip/](https://www.phantastike.com/logica/theory_output/zip/) (дата обращения: 11.07.2019). – Текст : электронный.
86. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: монография / Г. А. Золотова. – Москва : Наука, 1982. – 368 с. – Текст : непосредственный.
87. Золотова, Г. А. О характере нормы в синтаксисе / Г. А. Золотова. – Текст : непосредственный // Синтаксис и норма: сборник научных статей. – Москва : Наука, 1974. – С. 145–175.
88. Иванкина, Н. К. Текстовая деятельность младших школьников в различных УМК / Н. К. Иванкина. – Текст: непосредственный // Проблемы филологического образования : материалы Всерос. науч. конф. / под ред. Л.И. Черемисиновой. – Саратов : Наука, 2013. – С. 72–82.
89. Изенберг, Х. О. О предмете лингвистической теории текста / Х. О. Изенберг. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. – Москва : Прогресс, 1978. – С. 43–56.
90. Ипполитова, Н. А. Особенности обучения чтению в начальной школе / Н. А. Ипполитова. – Текст : непосредственный // Начальная школа до и после. – 1999. – №5. – С. 16–23.

91. Ипполитова, Н. А. Русский язык и культура речи: курс лекций / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова; под ред. Н. А. Ипполитовой. – Москва : Велби, Проспект, 2014. – 344 с. – Текст : непосредственный.
92. Ипполитова, Н. А. Текст в системе изучения русского языка в школе / Н. А. Ипполитова. – Москва : Флинта: Наука, 1992. – 176 с. – Текст : непосредственный.
93. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учебное пособие для студ. пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – Москва : Флинта: Наука, 1998. – 176 с. – Текст : непосредственный.
94. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О. М. Казарцева. – 3-е изд. – Москва : Флинта: Наука, 2000. – 496 с. – Текст : непосредственный.
95. Калманова, Ц. А. Понимание текста как категория педагогической герменевтики и фактор формирования у обучающихся функциональной грамотности / Ц. А. Калманова. – Текст : непосредственный // Образовательный вестник «Сознание». – 2021. – Т. 23. – № 2. – С. 43–48.
96. Камолова, С. Д. Языковое чутье и опора на него в процессе обучения русскому языку / С. Д. Камолова, Э.Г. Оганесова. – Текст : непосредственный // Вестник Института языков. – 2014. – № 4 (16). – С. 79–84.
97. Канакина, В. П. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Школа России». 1–4 классы / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий, М. В. Бойкина. – Москва : Просвещение, 2020. – 340 с. – Текст : непосредственный.
98. Капинос, В. И. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл. : книга для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – Москва : Линка-Пресс, 1994. – 196 с. – Текст : непосредственный.
99. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – 4-е изд., стер. – Москва : УРСС, 2004. – 262 с. – ISBN 5-354-00768-2. – Текст : непосредственный.
100. Каребина, О. П. О содействии развитию читательской компетенции младших школьников в европейских педагогических исследованиях / О. П.

Карбина, М. С. Радченко. – Текст : непосредственный // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019.

101. Квинтилиан, М. Ф. Двенадцать книг риторических наставлений : в 2-х ч. Ч. 2 / М. Ф. Квинтилиан; пер. А. Никольского. – Санкт-Петербург, 1834. – 486 с. – Текст : непосредственный.

102. Климанова, Л. Ф. Русский язык: учебник 3 класс: в 2-х ч. / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. – Москва : Просвещение, 2016. – Ч. 1. – 160 с.; Ч. 2. – 144 с. – Текст : непосредственный.

103. Климанова, Л. Ф. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Перспектива». 1–4 классы / Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева. – Москва : Просвещение, 2014. – 160 с. – Текст : непосредственный.

104. Климова, С. А. Совершенствование речевой деятельности младших школьников в процессе создания связного высказывания / С. А. Климова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологического образования: наука – вуз – школа : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием: в 2-х ч. Ч. 2. – Пенза : ПГПУ, 2010. – С. 90–95.

105. Кожурова, А. А. Развитие связной речи младших школьников в процессе работы над текстом / А. А. Кожурова, А. В. Михайлова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 171–176.

106. Колесникова, А. А. Возможности современных учебно-методических комплексов по русскому языку для формирования у младших школьников умения составлять план текста / А. А. Колесникова, Ж. В. Афанасьева. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов, 1 марта 2018 г. / сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. – Москва : Экон-Информ, 2018. – С. 239–243.

107. Колесова, О. В. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования / О. В. Колесова –

Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2 (44). – С. 240–254.

108. Колесова, О. В. Современные аспекты развития культуры речи у младших школьников / О. В. Колесова, С. К. Тивикова, С. С. Ключева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 200–203.

109. Колосова, А. В. Углубленный анализ текста как средство развития устной и письменной речи обучающихся (из опыта работы) / А. В. Колосова. – Текст : непосредственный // Развитие речи обучающихся средствами гуманитарных предметов: сб. тезисов межрегион. науч.-практ. конф. с международным участием. 20 сентября 2018 года. – Курган : Институт развития образования и социальных технологий, 2018. – С. 67–71.

110. Колшанский, Г. В. Текст как единица коммуникации / Г. В. Колшанский. – Текст: непосредственный // Проблема общего и германского языкознания. – Москва : Изд-во МГУ, 1978. – С. 26–37.

111. Кондауров, В. И. Процесс формирования научного знания (онтологический, гносеологический и логический аспекты) / В. И. Кондауров. – Москва : ИНФРА-М, 2014. – 128 с. – (Научная мысль. Философия). – Текст : непосредственный.

112. Копнина, Г. А. Риторический канон в свете современной лингвистики / Г. А. Копнина, А. П. Сковородников. – Текст : непосредственный // Риторика. Лингвистика. – 2017. – № 12. – С. 37–47.

113. Кот, Т. А. Мотивация читательской и литературно-творческой деятельности младших школьников (содержательный аспект) / Т. А. Кот. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 99–101.

114. Кошанский, Н. Ф. Риторика / Н. Ф. Кошанский, В. И. Аннушкин, А. А. Волков [и др.]. – Москва : Русская панорама: Кафедра, 2013. – 320 с. – Текст : непосредственный.



115. Кошечкина, Т. В. Формирование текстовой компетенции учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / Кошечкина Татьяна Вячеславовна; [Место защиты: Акад. повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования]. – Москва, 2008. – 169 с. – Текст : непосредственный.
116. Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. – Москва : Высшая школа, 2006. – 407 с. – Текст : непосредственный.
117. Кузнецова, А. В. Когнитивный потенциал топоса в билингвальном художественном тексте / А. В. Кузнецова // Когнитивные исследования языка. – 2015. – № 21. – С. 168–173.
118. Кузнецова, И. В. Текстовое пространство профессиональных компетенций / И. В. Кузнецова, С. С. Хмелев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 82–89.
119. Кульгильдинова, Т. А. Когнитивные механизмы формирования текстовой компетенции / Т. А. Кульгильдинова, Б. С. Балгазина. – Текст : электронный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 8. – С. 137–141. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21719739> (дата обращения: 10.11.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
120. Курлыгина, О. Е. Русский язык: 3 класс: Формирование орфографических, грамматических и речевых умений / О. Е. Курлыгина, О. О. Харченко. – (Интегрированные занятия). – Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. – 92 с. – Текст : непосредственный.
121. Курлыгина, О. Е. Русский язык: 2 класс: Формирование орфографических, грамматических и речевых умений. / О. Е. Курлыгина, О. О. Харченко. – (Интегрированные занятия). – Ростов-на-Дону : Феникс, 2019. – 96 с. – Текст : непосредственный.
122. Кучиева, Л. А. Обучение тексту на уроках русского языка в начальной школе. Функциональный подход: учебно-методическое пособие / Л. А. Кучиева,

- С. Е. Ногаева; Сев.-Осет. гос. пед. ин-т. – Владикавказ : Изд-во СОГПИ, 2017. – 114 с. – Текст : непосредственный.
123. Ладыженская, Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие по спецкурсу / Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1986. – 127 с. – Текст : непосредственный.
124. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1975. – 215 с. – Текст : непосредственный.
125. Ладыженская, Т.А. Текстовые умения. Как им учить? / Т.А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская. – Текст : непосредственный // Начальная школа: до и после. – 2005. – № 5. – С. 13–15.
126. Ладыженская, Т. А. Уроки риторики в школе : книга для учителя / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская. – Москва : С-Инфо: Баласс, 2000. – 79 с. – (Образовательная программа «Школа 2100»). – ISBN 5-85429-115-0. – Текст : непосредственный.
127. Лебедева, Н. Б. Естественная письменная русская речь: проблемы изучения / Н. Б. Лебедева. – Текст : непосредственный // Русский язык: судьбы и современность: Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, филол.ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 13–16 марта 2001 г. : труды и материалы / под общ. ред. М. Л. Ремневой и А. А. Поликарпова. – Москва, 2001. – С. 258–262.
128. Левушкина, О. Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук / О. Н. Левушкина. – Москва, 2014. – 543 с. – Текст : непосредственный.
129. Лемяскина, Н. А. Коммуникативное поведение младшего школьника : монография / Н. А. Лемяскина. – Воронеж, 2000. – 190 с. – URL: [https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/monographs/comm-behavior-junior\\_2000.pdf](https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pdf/monographs/comm-behavior-junior_2000.pdf) (дата обращения: 20.12.2020). – Текст : электронный.
130. Лемяскина, Н. А. О формировании концепта «ссора» в коммуникативном сознании младшего школьника / Н. А. Лемяскина. – Текст : непосредственный //

Культура общения и ее формирование: материалы X регион. науч.-метод. конф., Воронеж, 15–16 апреля 2003 г. – Воронеж : Истоки, 2003. – С. 106.

131. Лемяскина, Н. А. Проблемы формирования речевой культуры младших школьников / Н. А. Лемяскина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Воронеж, 1996. – Ч. 1. – С. 55–56.

132. Лемяскина, Н. А. Развитие языковой личности и коммуникативного сознания (на материале речевого поведения младшего школьника) : автореф. дис. на соиск. уч. степ. док-ра филол. наук / Н. А. Лемяскина. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 40 с. – URL: <https://new-disser.ru/avtoreferats/01002748767.pdf> (дата обращения : 25.12.2020). – Текст : электронный.

133. Лемяскина, Н. А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников / Н. А. Лемяскина. – Текст : непосредственный // Риторика и речевая коммуникация: теория – практика – преподавание: материалы II Междунар. конф. по риторике и речевой коммуникации. – Москва, 1998. – С. 77–78.

134. Лемяскина, Н. А. Формирование культуры общения младших школьников как педагогическая задача / Н. А. Лемяскина. – Текст : непосредственный // Гармонизация – формирование одухотворенной личности : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Курск, 1998. – С. 207–209.

135. Лемяскина, Н. А. Экспериментальное исследование коммуникативного поведения младшего школьника / Н. А. Лемяскина. – Текст : электронный // Вопросы психолингвистики. – 2006.– № 4. – С. 142–148. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnoe-issledovanie-kommunikativnoy-lichnosti-mladshego-shkolnika/viewer> (дата обращения: 14.01.2021). – Режим доступа : Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.

136. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1974. – 368 с. – URL: <https://iling-ran.ru/library/psylingva/OTRD.pdf> (дата обращения: 01.06.2021). – Текст : электронный.

137. Леонтьев, А. А. Признаки связности и цельности текста / А. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Лингвистика текста: материалы науч. конф. – Москва, 1974. – Вып. 103. – С. 60–70.
138. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания : монография / А. А. Леонтьев. – изд. 3-е, стер. Москва : УРСС, 2014. – (Классические учебники МГУ). – 316 с. – ISBN 5-484-00245-1. – URL: <https://equuleusbook.xyz/download/psiholingvisticheskie-edinitsy> (дата обращения: 01.06.2021). – Текст : электронный.
139. Ломоносов, М. В. Краткое руководство к красноречию. Книга первая, в которой содержится Риторика, показывающая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии, сочиненная в пользу любящих словесные науки / М. В. Ломоносов. – Текст : электронный // Полное собрание сочинений. Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. – Москва ; Ленинград : Изд-во АН СССР, 1952. – С. 89–378. – URL: <http://www.rgo-sib.ru/book/kniga/252.htm> (дата обращения: 10.10.2020).
140. Лосев, А. Ф. Вещь и имя. Самое само / А. Ф. Лосев, – Имя. Сочинения и переводы. – Санкт-Петербург : Издательство Олега Абышко, 2016. – 576 с. – ISBN 978-5-903525-20-1. – Текст : непосредственный.
141. Лосева, Л. М. Как строится текст: пособие для учителей / Л. М. Лосева. – Москва : Просвещение, 1980. – 96 с. – URL: <https://topuch.ru/loseva-l-m-kak-stroitsya-tekst--l-m-loseva--m-prosveshenie-198/index.html> (дата обращения: 21.11.2020). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст : электронный.
142. Лукина, С. Л. К вопросу определения понятия «текстовая компетенция» / С. Л. Лукина. – Текст : электронный // Ученые записки Орловского государственного университета. – (Гуманитарные и социальные науки). – 2014. – №1 (57). – С. 257–261. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opredeleniya-ponyatiya-tekstovaya-kompetentsiya> (дата обращения: 20.09.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.

143. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – (Мастера психологии). – 336 с. – Текст : непосредственный.
144. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – Изд. 3-е., перераб. и доп. – Тула : Родничок; Москва : АСТ, 2003. – 239 с. – (Библиотека учителя начальной школы). – ISBN 5-17-016800-4. – Текст : непосредственный.
145. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 248 с. – Текст : непосредственный.
146. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1988. – 240 с. – Текст : непосредственный.
147. Львов, М. Р. Тенденции развития речи учащихся : пособие для студентов пед. ин-тов / М. Р. Львов. – Москва : Изд-во МГПИ, 1979. – Вып. 1. – 97 с. – Текст : непосредственный.
148. Ляпин, С. Х. Концепты и топосы, или еще один подход к пониманию и преподаванию философии / С. Х. Ляпин. – Текст : непосредственный // Современные подходы к преподаванию философии. – Архангельск : Изд-во ПомГУ, 1998. – С. 19–27.
149. Макеева, С. Г. Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия. / С. Г. Макеева – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5. – С. 30–38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-smyslovogo-chteniya-kak-universalnogo-uchebnogo-deystviya> (дата обращения: 17.03.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
150. Макеева, С. Г. Формирование языковой компетенции младших школьников в условиях интеграции образования / С. Г. Макеева, Е. Н. Мартынова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2020. – С. 219–230.
151. Маркасова, Е. В. Представления о фигурах речи в русских риториках XVII – начала XVIII века / Е. В. Маркасова. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2002. – ISBN 5-8021-0152-0. – 179 с. – Текст : непосредственный.

152. Маров, В. Н. Похвальное слово «общим местам» / В. Н. Маров. – Текст : непосредственный // Риторика. – Москва : Лабиринт, 1996. – № 1(3). – С. 5–22.
153. Мартынова, А. В. К вопросу о процессе формирования письменной компетенции младшего школьника / А. В. Мартынова, А. М. Салаватова, Р. А. Бойко. – Текст : непосредственный // Образовательный вестник «Сознание». – 2021. – Т. 23. – № 9. – С. 4–12.
154. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т. И. Зиновьева [и др.]; под ред. Т. И. Зиновьевой. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 468 с. – (Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-00224-9. – URL: <https://urait.ru/bcode/398653> (дата обращения: 04.12.2021). – Режим доступа: Образовательная платформа Юрайт. – Текст : электронный
155. Милославский, И. Г. Говорим правильно по смыслу или по форме? / И. Г. Милославский. – ISBN 978-5-17-077370-1. – Москва : АСТ, 2020. – 320 с. – Текст : непосредственный.
156. Михальчева, Л. Г. Формирование смыслового восприятия текстов у младших школьников, имеющих общее недоразвитие речи, с использованием сказочных сюжетов / Л. Г. Михальчева – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2021. – № 2. – С. 95–104.
157. Москальская, О. И. Грамматика текста : пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков / О. И. Москальская. – Москва : Высшая школа, 1981. – 183 с. – URL: [https://www.studmed.ru/view/moskalskaya-oi-grammatika-teksta\\_68c9a447b73.html](https://www.studmed.ru/view/moskalskaya-oi-grammatika-teksta_68c9a447b73.html) (дата обращения: 22.10.2020). – Текст : электронный. – Режим доступа: Онлайн-библиотека учебно-методической литературы studmed.ru.
158. Москвин, В. П. Аргументативная риторика: теоретический курс для филологов / В. П. Москвин. – изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 637 с. – URL: [https://www.studmed.ru/moskvin-v-p-argumentativnaya-ritorika-teoreticheskiy-kurs-dlya-filologov\\_a3efae91fba.html](https://www.studmed.ru/moskvin-v-p-argumentativnaya-ritorika-teoreticheskiy-kurs-dlya-filologov_a3efae91fba.html) (дата обращения:

27.05.2020). – Текст : электронный. – Режим доступа: Онлайн-библиотека учебно-методической литературы studmed.ru.

159. Мухина, О. Д. Формирование у младших школьников умения совершенствовать текст: дис. ... канд. пед. наук / О. Д. Мухина. – Рязань, 2005. – 205 с. – Текст : непосредственный.

160. Назарова, Л. П. Технология развития слухового восприятия слабослышащих учащихся / Л. П. Назарова. – Санкт-Петербург : Лен. гос. обл. ун-т им. А. С. Пушкина, 2001. – 124 с. – Текст : непосредственный.

161. Наумова, Н. И. О коммуникативной направленности работы над средствами языка на уроках изучения языковой теории / Н. И. Наумова. – Текст : непосредственный // Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку: теория и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (к 85-летию В.И. Капинос). – Москва : Экон-информ, 2013. – С. 92–97.

162. Наумова, Н. И. Совершенствование текстовых умений младших школьников на основе знакомства с текстовыми функциями языковых единиц / Н. И. Наумова, С. А. Климова. – Текст : электронный // Социосфера. – 2019. – № 1. – С. 40–44. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23094639> (дата обращения: 21.12.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

163. Негматова, М. М. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка при работе с текстом / М. М. Негматова. – Текст : электронный // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 5. – С. 100–105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-uchaschihsya-na-urokah-russkogo-yazyka-pri-rabote-s-tekstom> (дата обращения: 12.08.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.

164. Несмеянов, А. В. Опыт аспектного моделирования текстовой компетенции (на примере текстовой компетенции письменной речевой деятельности) / А. В. Несмеянов, В. П. Шедеко. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – № 2. – С. 107–111. – URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-aspektного-modelirovaniya-tekstovoy-kompetentsii-na-primere-tekstovoy-kompetentsii-pismennoy-rechevoy-deyatelnosti/viewer> (дата обращения: 01.06.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
165. Нефедова, Л. А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова. – Текст : электронный // Школьные технологии. – 2006. – № 4. – С. 61. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9437495> (дата обращения: 02.06.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
166. Никитина, Е. И. Практическая методика развития речи на основе учебного пособия «Русская речь» 8–9 классы / Е. И. Никитина. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург : СпецЛит, 2000. – 207 с. – Текст : непосредственный.
167. Никитина, Е. И. Уроки развития речи. 5 класс: методическое пособие / Е. И. Никитина. – Москва : Дрофа, 2004. – 224 с. – Текст : непосредственный.
168. Николаева, Г. М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Г. М. Николаева. – Текст : непосредственный // Новое в лингвистике. – Москва : Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 5–39.
169. Николаева, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 240 с. – ISBN: 978-5-496-02671-0. – Текст : непосредственный.
170. Николаева, Т. М. Единицы языка и теория текста / Т. М. Николаева. – Текст : электронный // Исследования по структуре текста. – Москва : Наука, 1987. – С. 27–57. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27672656> (дата обращения: 02.02.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
171. Никулина, Т. Г. Методическая модель речетворческого развития школьников / Т. Г. Никулина. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11(126). – С. 212–214. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18357171> (дата обращения: 07.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.



172. Ногаева, С. Е. Обучение функционально-смысловым типам текста на уроках русского языка в начальной школе / С. Е. Ногаева. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 256–259. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-funktsionalno-smyslovym-tipam-teksta-na-urokah-russkogo-yazyka-v-nachalnoy-shkole/viewer> (дата обращения: 07.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
173. Ногаева, С. Е. Особенности обогащения словарного запаса младших школьников в условиях новых образовательных стандартов / С. Е. Ногаева. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 115–118.
174. Ногаева, С. Е. Формирование языковой личности младшего школьника в процессе обучения тексту / С. Е. Ногаева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 40–44.
175. Общая риторика / Ж. Дюбуа, Ф. Менге, Ф. Эделин, Ф. Пир [и др.]; пер. с франц. – Москва: Прогресс, 1986. – 392 с. – Текст : непосредственный.
176. Ордынкина, И. С. Проверочные работы по русскому языку и математике за второе полугодие 2011/12 учебного года / И. С. Ордынкина, С. М. Тимошенко, В. П. Канакина [и др.] – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2012. – С. 9–38.
177. Османова, Э.Д. Формирование текстовых умений у младших школьников / Э.Д. Османова, Э.Р. Анафиева – Текст : электронный // Педагогические науки. – 2018. – № 1–2 (14). – С. 18–20. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35257761> (дата обращения: 17.06.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
178. Панов, М. В. Теория письма. Графика / М. В. Панов ; под ред. В. А. Белошапковой. – Текст : непосредственный // Современный русский язык. – Москва : Высшая школа, 1979. – С. 143–150.

179. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 245 с. – Текст : непосредственный.
180. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – Москва : АРКТИ, 2003. – С. 263. – Текст : непосредственный.
181. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта / Н. Ю. Пахомова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2005. – 112 с. – (Методическая библиотека). – ISBN 5-89415-268-2. – URL: <https://www.twirpx.club/file/2488287/> (дата обращения: 16.06.2020). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст : электронный.
182. Петрова, Е. А. Этапы словарно-фразеологической работы на уроках русского языка в начальной школе / Е. А. Петрова. – Текст : непосредственный // Эпоха науки. – 2021. – № 26. – С. 140–144.
183. Петровская, А. Ю. Формирование речемыслительной культуры младших школьников на базе алгоритмов текстовых действий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Ю. Петровская, Адыгейский государственный университет. – Майкоп, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.
184. Пешков, И. В. Введение в риторику поступка: учеб. пособие. Серия «Философия риторики и риторика философии» / И. В. Пешков. – Москва : Лабиринт, 1998. – 288 с. – Текст : непосредственный.
185. Плотникова, С. В. Методические основы начального языкового образования : учебное пособие для студ. института педагогики и психологии детства / С. В. Плотникова, В. А. Шуритенкова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 251 с. – Текст : непосредственный.
186. Полат, Е.С. Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям / Е.С. Полат – Текст : непосредственный // Методология учебного проекта : материалы методического семинара. – Москва : МИПКРО, 2001. – С. 123.

187. Пригожин, И. Мы только начинаем понимать природу / И. Пригожин. – Текст : электронный // Краткий миг торжества. – Москва : Наука, 1989. – С. 314. – URL: <https://www.gen64.ru/publ2018/prigogin.htm> (дата обращения: 20.05.2020).
188. Приказ №1241 от 26 ноября 2010 года «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373. – Текст : электронный // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110510/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110510/) (дата обращения: 01.02.2018). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
189. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – Текст : электронный // Министерство образования и науки : официальный сайт. – URL: [https://минобрнауки.рф/документы/-922/файл/8262/poop\\_noo\\_reestr.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/-922/файл/8262/poop_noo_reestr.pdf) (дата обращения: 01.03.2018).
190. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2-х ч. Ч. 1. – Москва : Просвещение, 2011. – 400 с. – (Стандарты второго поколения). – Текст : непосредственный.
191. Прокофьева, В.Ю. Категория пространства в художественном преломлении: локусы и топосы / В.Ю. Прокофьева. – Текст : электронный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 11. – С. 87–94. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-prostranstvo-v-hudozhestvennom-prelomlenii-lokusy-i-toposy> (дата обращения: 03.04.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
192. Ракитина, С. В. Метапредметный подход в развитии универсальных учебных действий младших школьников при работе с учебно-научным текстом / С. В. Ракитина – Текст : электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 1(144). – С. 105–109. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnyy-podhod-v-razvitii-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov-pri-rabote-s-uchebno->

[nauchnym-tekstom](#) (дата обращения: 27.01.2021). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.

193. Рамзаева, Т. Г. Русский язык. 3 класс: в 2-х ч. Ч. 1: учебник / Т. Г. Рамзаева. – 21-е изд., стереотип. – Москва : Дрофа, 2016. – 158 с. – Текст : непосредственный.

194. Рамзаева, Т. Г. Система обучения русскому языку и речи в 3(1–3) и 4(1–4) классах начальной школы / Т. Г. Рамзаева. – Санкт-Петербург : Союз, 1994. – 79 с. – Текст : непосредственный.

195. Родин, А. Среда и событие / А. Родин. – Текст : электронный // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2000.– №1. – С. 112–117. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41402769> (дата обращения: 20.04.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

196. Рождественский, Ю. В. Теория риторики / Ю. В. Рождественский. – Москва : Добросвет, 1997. – 597 с. – URL: [https://www.studmed.ru/rozhdestvenskiy-yuv-teoriya-ritoriki\\_b1490329e0f.html](https://www.studmed.ru/rozhdestvenskiy-yuv-teoriya-ritoriki_b1490329e0f.html) (дата обращения: 27.11.2019). – Текст : электронный. – Режим доступа : Онлайн-библиотека учебно-методической литературы studmed.ru.

197. Рожкова, О. В. Работа с текстом на уроках русского языка / О. В. Рожкова, А. Д. Рожкова. – Текст : электронный // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения: материалы Всерос. науч.-практ. конф., г. Балашов, 29–30 марта 2016 г. – Саратов : Саратовский источник, 2016. – С. 287–290. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25894634> (дата обращения: 20.02.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

198. Рыжкова-Гришина, Л. В. Развитие речи. Система работы : монография / Л. В. Рыжкова-Гришина. – Москва : Флинта, 2015. – 250 с. – ISBN 978-5-9765-2123-0. – Текст : непосредственный.

199. Рубакин, Н. А. Библиологическая психология / Н. А. Рубакин. – Москва : Академический проект, 2006. – (SUMMA). – 800 с. – ISBN 5-8291-0650-7. – Текст : непосредственный.

200. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : АСТ, 2020. – 734 с. – URL: <https://litgu.ru/knigi/psihologiya/444877-osnovy-obschej-psihologii-2020.html> (дата обращения: 24.08.2019). – Текст: электронный.
201. Руднев, В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века / В. П. Руднев. – Москва : Аграф, 2009. – 305 с. – Текст : непосредственный.
202. Румбешта, Е. А. Формирование смыслового чтения и умения работать с текстом в процессе применения познавательной проблемной деятельности / Е. А. Румбешта, Т. В. Швалёва. – Текст : непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 6(34). – С. 52–60.
203. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. – 3-е изд. – Москва : Академия, 1997. – 302 с. – Текст : непосредственный.
204. Садикова, В. А. Топика как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла : монография / В. А. Садикова. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2017. – 164 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29400944> (дата обращения: 20.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – Текст : электронный.
205. Сайфутдинова, Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: дис. ... канд. пед. наук / Н. Ш. Сайфутдинова. – Сочи, 2000. – 153 с. – Текст : непосредственный.
206. Салосина, И. В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя / И. В. Салосина. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2007. – Вып. 7 (70). Серия: Педагогика. – С. 82–87. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29400944> (дата обращения: 10.05.2020). – Режим доступа : Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
207. Салосина, И. В. Текстовая компетенция: от восприятия к интерпретации / И. В. Салосина. – Текст : электронный // Вестник Томского государственного

педагогического университета. – 2007. – Вып. 10 (73). – С. 55–59. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12365936> (дата обращения: 10.05.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

208. Сватко, Ю. И. Смысловая организация учебного философского текста: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ю. И. Сватко. – Москва, 1988. – 240 с. – Текст : непосредственный.

209. Сватко, Ю. И. «Текст – мир человека – культура» в пространстве современного эйдети́зма / Ю. И. Сватко. – Текст : непосредственный // Философия языка : в границах и без границ. – Харьков : Око, 1994. – № 2. – С. 37–61.

210. Свинцова, Ж. В. Топосы в речах российских президентов / Ж. В. Свинцова. – Текст : электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия : Филология и искусствоведение. – 2013. – № 2. – С. 104–108. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/toposy-v-rechah-rossiyskih-prezidentov> (дата обращения: 15.09.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.

211. Свиридова, А. В. Содержание коммуникативной и лингвокультурологической компетенций будущего учителя начальных классов в ходе освоения категорий текста. / А. В. Свиридова, Г. А. Шиганова, Л. П. Юздова. – Текст : электронный // Вестник Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 182–201. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41562175> (дата обращения: 20.08.2020). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

212. Свиридова, А. В. Текстовая компетенция – основная цель обучения русскому языку (к проблеме воплощения в учебный процесс новых ФГОС) / А. В. Свиридова. – Текст : электронный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 1. – С. 173–178. – URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-kompetentsiya-osnovnaya-tsel-obucheniya-russkomu-yazyku-k-probleme-voploscheniya-v-uchebnyy-protsess-](https://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-kompetentsiya-osnovnaya-tsel-obucheniya-russkomu-yazyku-k-probleme-voploscheniya-v-uchebnyy-protsess)

[novyh-fgos](#) (дата обращения: 15.03.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.

213. Сидоров, Е. В. Проблемы речевой системности / Е. В. Сидоров; отв. ред. В. Н. Ярцева; АН СССР, науч. совет «Теория сов. языкознания», Ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1987. – 140 с. – Текст : непосредственный.

214. Сизонова, В. В. Комплексная работа – средство формирующего оценивания достижения метапредметных результатов в начальной школе / В. В. Сизонова, М. О. Ткаченко. – Текст : электронный // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф., 20–23 ноября 2015 г, Москва. – Магнитогорск : Буки-Веди, 2015. – С. 162–166. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24885870> (дата обращения: 15.12.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

215. Смелкова, З. С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты: учебное пособие / З. С. Смелкова, Л. В. Ассуирова, М. Р. Савова [и др.]. – Москва : Флинта, 2003. – 197 с. – Текст : непосредственный.

216. Соболева, О. В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / О. В. Соболева. – Курск, 2010. – 55 с. – Текст : непосредственный.

217. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А.В. Великановой. – Самара : Профи, 2001. – с. 250. – Текст : непосредственный.

218. Современный русский язык: учеб. для академического бакалавриата / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков ; под редакцией П. А. Леканта. — 5-е изд. – Москва : Юрайт, 2019. – 493 с. – (Бакалавр. Академический курс). – ISBN 978-5-9916-9883-2. – URL: <https://urait.ru/bcode/431977> (дата обращения: 05.12.2020). – Режим доступа: ЭБС Юрайт. – Текст : электронный.

219. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка: методические рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 3 класса общеобразовательных учреждений: пособие для учителя / М. С. Соловейчик, Н.

С. Кузьменко. – 4-е изд., испр. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2007. – 112 с. – Текст : непосредственный.

220. Соловейчик, М. С. Об основных направлениях работы по развитию речи младших школьников / М. С. Соловейчик. – Текст : непосредственный // Развитие речи младших школьников: Изучение детской речи и методика развития речи: сб. науч. тр. /отв. ред. А. П. Сдобнова, Саратов. гос. пед. ин-т им. К. А. Федина. – Саратов : СГПИ, 1992. – С. 3–12.

221. Соловейчик, М. С. Русский язык: К тайнам нашего языка : учеб. для 3 класса общеобразоват. учреждений : в 2-х ч. Ч. 1 / М.С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – 9-е изд. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2012. – 160 с. – Текст : непосредственный.

222. Соловейчик, М. С. Русский язык: методические рекомендации к учебнику для 1 класса общеобразовательных учреждений: пособие для учителя / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – 7-е изд., перераб. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный.

223. Соловьева, О. Б. Аксиологический подход к использованию топосов в методике обучения риторике / О. Б. Соловьева. – Текст : непосредственный // Наука и образование XXI века: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа : Аэтерна, 2014. – С. 32–34.

224. Стандарт основного общего образования по русскому языку : издание официальное : введен решением коллегии Минобрания России и Президиума Российской академии образования от 23 декабря 2003 г. № 21/12 : утвержден приказом Минобрания России «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» от 5 марта 2004 г. № 1089. – [Москва, 2004]. – 113 с. – URL: <https://www.sinykova.ru/pdf/standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-po-russkomu-iazyku.pdf> (дата обращения: 20.03.2018). – Режим доступа: Всероссийский педагогический портал Методкабинет.рф. – Текст : электронный.



225. Страхова, Л. Л. 250 изложений по русскому языку. 1–4 классы / Л. Л. Страхова. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 255 с. – Текст : непосредственный.
226. Сундарева, Е. А. Организация знакомства с типами речи в учебниках русского языка для начальной школы / Е. А. Сундарева, М. А. Васильева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – С. 260. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25869971> (дата обращения: 25.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
227. Толмачев, Я. В. Правила словесности, руководствующие от первых до высших совершенств красноречия: в 4-х ч. Ч. IV / Я. В. Толмачев. – Санкт-Петербург : Тип. Императорского Воспитательного дома, 1822. – 263 с. – Текст : непосредственный.
228. Туркина, В. Г. Город как «топос» / В. Г. Туркина – Текст : электронный // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – № 2 (57). – Вып. 7. – С. 73–79. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gorod-kak-topos> (дата обращения: 02.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
229. Уракова, Ф. К. Текст как объект лингвистики / Ф. К. Уракова – Текст : электронный // Культурная жизнь юга России. – 2007. – № 6 (25). – С. 64–66. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12877245> (дата обращения: 15.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
230. Уракова, Ф. К. Текст как продукт и результат речетворческого процесса / Ф. К. Уракова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2009. – № 3. – С. 242–247. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-produkt-i-rezultat-rechetvorcheskogo-protssessa> (дата обращения: 02.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
231. Федеральные государственные образовательные стандарты. – Текст : электронный // Справочник кодов общероссийских классификаторов :

официальный сайт. – URL: <https://classinform.ru/fgos.html> (дата обращения: 01.03.2021).

232. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации». – Текст : электронный // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110510/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110510/) (дата обращения: 01.02.2018). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.

233. Фесенко, О. П. Формирование навыков построения текста в начальной школе как условие их развития на последующих ступенях обучения / О. П. Фесенко. – Текст : электронный // Инновационное образование и экономика. – 2010. – № 6 (17). – С. 54–60. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16371656> (дата обращения: 23.10.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

234. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с. – Текст : непосредственный.

235. Френт, Ж. Е. Формирование социокультурной компетентности младших школьников в процессе нравственно-патриотического воспитания на уроках русского языка / Ж. Е. Френт. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2021. – № 2. – С. 121–124.

236. Фролова, Л. А. Обучение русскому языку в современной начальной школе: метод. пособие / Л. А. Фролова. – Москва : АРКТИ, 2012. – 192 с. – Текст : непосредственный.

237. Хаймович, Л. В. Работа над риторическими определениями в школе / Л. В. Хаймович – Текст : непосредственный // Русская словесность. – 2007. – № 7. – С. 72–76.

238. Хаймович, Л. В. Педагогическая риторика: учебник для академического бакалавриата / Л. В. Ассуирова [и др.]; под редакцией Н. Д. Десяевой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 242 с. — URL: <https://urait.ru/bcode/432823>

(дата обращения: 15.02.2021). – Режим доступа: ЭБС Юрайт. – Текст : электронный.

239. Хазагеров, Г. Г. Топосы: теория и практика / Г. Г. Хазагеров, Т. В. Ульянова. – Текст : электронный // Общественные науки. – 2016. – № 6-2. – С. 271–277. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28822742> (дата обращения: 23.08.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

240. Хамский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хамский; под общ. ред. В.А. Звягинцева. – Москва, 1972. – Вып. I. – 233 с. – Текст : непосредственный.

241. Хлопкова, О. А. Формирование у младших школьников текстовых умений на уроках русского языка / О. А. Хлопкова, А. Ю. Фигурова. – Текст : электронный // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2016. – № 8(16). – С. 47–48. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26590346> (дата обращения: 15.02.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

242. Хованская, Е. А. Речевое развитие учащихся в различных моделях начального образования / Е. А. Хованская. – Текст : электронный // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». – 2014. – №13 (184). – Вып. 22. – С. 313–320. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22844012> (дата обращения: 25.11.2018). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

243. Ходякова, Л. А. Методика интерпретации текста как феномена культуры / Л. А. Ходякова. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №2. – С. 76–81. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18207402> (дата обращения: 22.09.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.

244. Хомский, Н. Аспекты теория синтаксиса / Н. Хомский. – Москва : Издательство МГУ, 1972. – 233 с. – Текст : непосредственный.

245. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – Москва : Издательство МГУ, 1999. – 122 с. – Текст : непосредственный.

246. Цицерон, М. Т. Из трактатов об ораторском искусстве / М. Т. Цицерон ; пер. с латин. Ф. А. Петровского и др. – Москва : Ладомир, 1994. – 471 с. – (Античная классика). – ISBN 5-86218-097-4. – Текст : непосредственный.

247. Черных, А. В. Роль и место текста как продукта речемыслительной деятельности при обучении школьников письменной речи / А. В. Черных. – Текст : электронный // Известия РПГУ им. А. И. Герцена. – 2008. – № 82-2. – С. 170–173. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-teksta-kak-produkta-rechemyslitelnoy-deyatelnosti-pri-obuchenii-shkolnikov-pismennoy-rechi> (дата обращения: 22.03.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
248. Чернявская, В. Е. Когнитивная лингвистика и текст: необходимо ли новое определение текстуальности? / В. Е. Чернявская. – Текст : электронный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 2 (3). – С. 77–83. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-lingvistika-i-tekst-neobhodimo-li-novoe-opredelenie-tekstualnosti> (дата обращения: 18.03.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
249. Чернявская, В. Е. Текст в когнитивно-дискурсивной парадигме. К вопросу о градуальном характере текстуальности / В. Е. Чернявская. – Текст : электронный // ActaLinguisticaPetropolitana. Труды ИЛИ РАН. – Т. 3. Ч. 1. – Санкт-Петербург, 2007. – С. 303–314. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-v-kognitivno-diskursivnoy-paradigme-k-voprosu-o-gradualnom-haraktere-tekstualnosti> (дата обращения: 18.03.2019). – Режим доступа: Научная электронная библиотека CYBERLENINKA.RU.
250. Чуракова, О. В. Ключевые компетенции как результат общего образования. Метод проектов в образовательном процессе: дидактические материалы для обучения педагогов / О. В. Чуракова. – Текст : непосредственный // Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. – Самара : Профи, 2002. – Вып. 1. – С. 327.
251. Шадрина, Л. И. Методика лингвоэстетического анализа поэтического текста в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Шадрина. – Орел, 2000. – 232 с. – Текст : непосредственный.
252. Шипулина, И. А. Взаимосвязанное формирование у младших школьников текстовых и информационных умений при работе с таблицами /

- И. А. Шипулина, Г. С. Щеголева. – Текст : непосредственный // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2015. – Т. 6. – № 2. – С. 233–243.
253. Щеголева, Г. С. Системный подход в работе над развитием связной речи / Г. С. Щеголева. – Текст : непосредственный // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т. Г. Рамзаевой. – Санкт-Петербург : Высшая школа, 2003. – С. 86–117.
254. Щеголева, Г. С. Современные требования к уровню развития текстовых умений у младших школьников / Г. С. Щеголева. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2018. – № 4. – С. 32–35.
255. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с. – Текст : непосредственный.
256. Эффективное речевое общение (Базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Красноярск : Сибир. федерал. ун-т, 2017. – 852 с. – Текст : непосредственный.
257. Юнина, Е. А. Общая риторика (современная интерпретация) / Е. А. Юнина, Г. М. Сагач. – Пермь : Западно-Уральский учебно-научный центр, 1992. – 196 с. – Текст : непосредственный.
258. Юртаев, С. В. Усвоение знаний теории текста как основа обучения его построению на уроках русского языка / С. В. Юртаев. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2000. – № 7. – С. 14–15.
259. Grimaldi, W. Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric / W. Grimaldi. – Wiesbaden : F. Steiner, 1972. – 322 p.
260. Eco, U. The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texts / U. Eco. – Bloomington : Indiana Univ. Press, 1984. – 140 p. – Текст : непосредственный.
261. Hymes, D. On Communicative Competence. / Hymes D., J. B. Pride and J. Holmes (eds.). – Текст : электронный // Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – pp. 269–293. – URL: <https://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> (дата обращения: 03.05.2021)

262. Murphy, J. Rhetoric in the Middle Ages : A History of Rhetorical Theory from St. Augustine to the Renaissance. – California : University of California Press, 1981. – 411 p. – Текст : непосредственный.
263. Taylor, W. Cloze Procedure : a New Tool for Measuring Readability / W. Taylor. – Текст : электронный // Journalism Quarterly. – 1953. – No. 30. – pp. 415–433. – URL: <https://www.gwern.net/docs/psychology/writing/1953-taylor.pdf>  
(дата обращения: 13.10.2021)

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

#### Содержание программы опытного обучения

№	Тема урока/Материал урока	Ступень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
1.	<p>«Речевое общение. Речь устная и письменная»</p> <p>Упражнение 4. Словосочетания для выбора: внимательно слушают друг друга, разговаривают доброжелательно, пытаются перекричать друг друга и т.п. Учащимся предлагается порассуждать о дружбе.</p>	1. Предмет речи – тема речи.	<p><b>Цель: формирование текстового умения: формулировать тему текста (БУ 1).</b></p> <p>1. Введение нового понятия. <b>Предмет речи</b> – понятие, действие, явление, человек, которому посвящено высказывание. <b>Тема</b> – то, о чем говорится в тексте. Тема уже, чем предмет речи. Один предмет речи может подразумевать несколько тем. Например: предмет речи – кошка. Возможные темы: характер кошки; за что человек любит кошек? И т.д. Тема может зависеть от знаний аудитории, а также от ее интересов.</p> <p>2. Какие предметы речи интересны вашей аудитории?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- игры;</li> <li>- семья;</li> <li>- дружба;</li> <li>- прогулки.</li> </ul> <p>Давайте возьмем предмет речи «дружба» и попробуем сформулировать, какие темы могли быть посвящены дружбе.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Друг в беде не бросит»;</li> <li>- «Друг познается в беде»;</li> <li>- «Хороший ли я друг?»;</li> </ul>

			<p>- «Какие качества должны быть у моего друга?»</p> <p>3. Прочитайте текст. Назовите предмет речи и тему.</p> <p>Дружба крепкая не сломается,  Не расклеится от дождей и вьюг.  Друг в беде не бросит,  Лишнего не спросит,  Вот что значит настоящий, верный друг!</p> <p>Друг в беде не бросит,  Лишнего не спросит,  Вот что значит настоящий, верный друг! (М. Пляцковский)</p> <p><b>Результат анализа.</b>  <i>Предмет речи:</i> дружба.  <i>Тема речи:</i> какой должны быть настоящая дружба.</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b>  Закрепляется базовое умение формулировать тему речи (<b>БУ 1</b>) и усваивается понимание того, что есть предмет речи – необходимое понятие для усвоения модели «определение предмета речи».</p>
--	--	--	---



№	Тема урока/Материал урока	Ступень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
2.	1) Цель речевого общения. 2) Речевая культура. Обращение.	2. Родовое и видовое понятия.	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), выделять структурные компоненты (БУ 3).</b></p> <p>1. Введение нового понятия.  <b>Родовое понятие</b> – это объединяющая характеристика для совокупности предметов, относящихся к одному классу.  <b>Видовое понятие</b> – каждый из предметов, который входит в состав родового понятия.  Например: животное (<b>родовое понятие</b>): лев, пантера, волк, лиса, кошка (<b>видовые понятия</b>).</p> <p>2. Упражнения.  1) назовите видовые понятия, входящие в состав родовых:  Время года – (зима, весна, лето, осень)  Дерево – (береза, клен, дуб, баобаб и др.)  Цветок – (тюльпан, гладиолус, рододендрон и др.)  Часть речи – (имя существительное, глагол, наречие и др.)  Вид речи – (монолог и диалог).  Данное упражнение можно проводить в виде игры «Кто больше?»  2) подберите родовое понятие к следующим видовым. Задание «Назовите одним словом».  Такса, бультерьер, болонка, овчарка – (порода собак).  Мама, папа, бабушка, дедушка и др. – (родственник или член семьи).  Дружба, любовь, симпатия и др. – (отношения между людьми).  Монолог и диалог – (вид речи).</p> <p>3) Найдите лишнее.  Коньки, лыжи, ножницы.</p>

			<p>Хоккей, фигурное катание, керлинг, теннис.  Молоко, сметана, творог, сыр.  Лев, пантера, тигр, шакал, пума. И т.д.</p> <p>4) Прочитайте словарные статьи, найдите в них соотношение «родовое – видовое понятия». Как родовое понятие помогает раскрыть содержание видового?</p> <p><i>Дружба – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов (Результат анализа: выделяются родовое и видовое понятия: <b>дружба – отношения</b>).</i></p> <p><i>Кинжал – колющее обоюдоострое оружие с коротким клинком (<b>кинжал – оружие</b>).</i></p> <p><i>Театр – вид искусства, в котором драматические произведения изображаются на сцене (<b>театр – искусство</b>).</i></p> <p><i>Свиристель – лесная птичка из отряда воробьиных с серо-бурым оперением (<b>свиристель – птица</b>).</i></p> <p>5) Прочитайте текст. Выделите родовое понятие, о котором идет речь в данном тексте. Какие разновидности этого понятия в нем перечислены?</p> <p>Римляне обогатили человечество многими выдающимися открытиями и изобретениями в этой сфере. К примеру, именно они начали строить дороги с твердым покрытием. Среди прочих архитектурно-строительных достижений стоит упомянуть цирки, стадионы и, конечно, «сработанный еще рабами Рима» водопровод. Само слово «фонтан» происходит от латинского fontis («источник»); в древнеримских фонтанах вода не била струями вверх, а стекала. Кстати, жители Рима почти не знали желудочных заболеваний, поскольку вода, подававшаяся со склонов предместных холмов, проходила тройную очистку – через угольные, песчаные и травяные фильтры. КIV веку в Риме действовало около восьмисот фонтанов и свыше сотни общественных бань. (По А. Эппелю)</p> <p>6) Выберите любое родовое понятие, которое вам наиболее интересно. Например: хищные животные. Назовите разновидности, которые входят в состав этого понятия: лев, тигр, пума. У вас получится такая цепочка:</p> <p>Хищные животные – лев, тигр, пума.  Найдите небольшую информацию о каждом из животных и составьте</p>
--	--	--	--

	<p>Упражнение 29. Сравните, какой из представленных текстов содержит научный стиль речи, а какой художественный? Буря – это ненастье с очень сильным ветром. Бури бывают и на море, и на суше. На море они приводят к большому волнению, а на суше – к большим разрушениям.</p>		<p>текст на основе соотношения «род–вид».</p> <p><b>Результат анализа.</b> <b>Родовое понятие:</b> римские изобретения. <b>Разновидности:</b> дороги с твердым покрытием, цирк, водопровод, фонтан.</p> <p>Вопросы. Помогает ли подобная модель (род и вид) раскрыть тему текста? Какой разновидности уделяется больше внимания? О каком из римских изобретений вы хотели бы узнать подробнее?</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> <i>В живой природе встречаются животные, которых называют хищными: лев, тигр, пума и другие. Слово «хищные» вызывает страх. И не зря. Они все питаются мясом и не откажутся от мяса человека. Тигр – красивая, самая крупная из всех хищников кошка. Он живет и охотится в одиночку. Но не становится от этого менее сильным. Лев, как известно, «царь зверей». Его так называют, мне кажется, потому что он единственный обладает гривой, которая покрывает плечи, часть спины и грудь. Пума с удлинённым и гибким телом тоже любит мясо, охотится преимущественно на оленей.</i></p> <p><i>Остается порадоваться, что большинство из хищников живет не в России.</i></p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Текст, созданный на основе соотношения «род и вид», позволяет полно информировать читателей о предмете речи. При этом закрепляются такие базовые умения, как формулировать тему текста, приводить собранный текстовый материал в систему, выделять структурные компоненты (БУ 1, БУ 2).</p> <p>Задание к упражнению №29. Какие еще виды ненастий вы знаете? (Ураган, шторм, метель и др.)</p> <p>Составляется цепочка: <b>ненастье: ураган, шторм, метель.</b></p> <p>Текст упражнения можно дополнить небольшой информацией о других видах ненастий. (В том числе в научном стиле или художественном).</p>
--	---	--	--

№	Тема урока/Материал урока	Степень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
3.	<p>Текст как речевое произведение.</p> <p>Из толкового словаря Палата (устаревшее) – большое богатое здание, помещение. Шатер – большая палатка или пирамидальная крыша.</p> <p>Упражнение 40. Прочитайте произведение Н. Шер. Является ли это произведение текстом? Почему? (Речь в данном произведении идет о художнике В. Васнецове.) ...Здесь много рисунков, картин, которые писал Васнецов в разные годы жизни...</p> <p>Узелки на память. Текст-описание – это тип</p>	3. Отличительные признаки предмета речи.	<p><b>Цель: Формирование текстовых умений: приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), выделять структурные компоненты (БУ 3) выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1); определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности речевого произведения (СУ 2).</b></p> <p>1. Введение нового материала. Прочитайте определения из учебника. Чем отличаются друг от друга палата и шатер? Что помогает вам отличить их друг от друга? <b>Результат анализа.</b> И в том, и в другом определении названы отличительные признаки того или иного предмета речи, которые и позволяют различать их.</p> <p>2. Найдите отличительные признаки других зданий: <b>дом, дворец, сарай.</b> Воспользуйтесь Толковым словарем. Дом – архитектурное сооружение, <b>предназначенное для жилья и имеющее, как правило, стены, дверь и крышу.</b> (Жирным шрифтом выделены отличительные признаки.) Дворец – здание, <b>служащее местом постоянного пребывания царствующих владетельных лиц или главы государства.</b> Сарай – строение, <b>предназначенное для хозяйственных целей, для хранения разного рода имущества.</b></p> <p>Итак, дом, сарай, дворец, палата, шатер являются разновидностями такого родового понятия, как «здание» или «строение». Только специфические признаки позволяют отличить их друг от друга.</p> <p>3. Найдите родовое понятие для видовых – картина, рисунок (<b>Результат поиска:</b> произведение изобразительного искусства). Какие еще разновидности произведений искусства вы знаете? (графика,</p>

	<p>текста, содержащий описания предметов, живых существ, явлений и образы...</p> <p>Текст-рассуждение – это тип текста, содержащий доказательства, объяснения причин, явлений или событий...</p> <p>Текст-повествование – это тип текста, содержащий последовательный рассказ о произошедшем.</p>		<p>граффити)</p> <p>Назовите отличительные признаки картины, рисунка, графики, граффити.</p> <p>4. Прочитайте определения из учебника. Как отличительные признаки разных типов текста помогают понять разницу между ними?</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения заданий.</b> Усваивается понятие «отличительные признаки предмета речи», необходимое для обучения модели «определение предмета речи», а также закрепляются базовые текстовые умения.</p>
--	---	--	--

№	Тема урока/Материал урока	Степень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
4.	<p>Текст как речевое произведение.</p> <p>Определения типам текста (с. 30, 4 класс, 1 часть).</p>	<p>4. Логическое определение (точное определение).</p> <p>Предлагаемые в опытном обучении упражнения должны использоваться в курсе русского языка систематически</p>	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), разделять на смысловые части текст (БУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3).</b></p> <p>1. Введение нового понятия.          Определение – истолкование предмета речи, оно дает возможность точно раскрыть понимание предмета речи.          Представленные в учебнике определения являются точными. Они построены на основе цепочки «род и вид» и содержат четкую, точную информацию.</p> <p><b>Результат анализа.</b>  <b>Род</b> – тип текста  <b>Виды (разновидности)</b> – текст-описание, текст-повествование, текст-рассуждение.          Чтобы получилось точное определение, надо добавить отличительные признаки к той или иной разновидности.</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b>          Модель создания точных определений такова:  <b>Предмет речи (видовое понятие – родовое + отличительные признаки).</b></p> <p>2. Проанализируйте данное определение. Выделите в нем ту модель, которая лежит в основе его построения.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b></p>

	<p>Язык как средство общения. Из Толкового словаря (с. 35): Средство – это 1) орудие, инструмент для какой-либо деятельности; 2) способ действия для достижения какой-либо цели.</p> <p>Страница 36.</p>		<p>Предмет речи – это родовое понятие с отличительными признаками. 3. Назовите определения известным вам частям речи, опираясь на данную модель. Например: Имя существительное – часть речи, обозначающая предмет. Отвечает на вопросы «кто?», «что?». <b>Результат выполнения задания.</b> Имя существительное – <b>предмет речи.</b> Часть речи – <b>родовое понятие.</b> Обозначающая предмет и отвечающая на вопросы кто? что? – <b>отличительные признаки.</b> <b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> По такой же модели будут составляться определения всех частей речи и других понятий русского языка. 4. Дайте точные определения языку и общению на основе изученной модели (можно воспользоваться Толковым словарем). <b>Результат выполнения задания.</b> <i>Язык – это средство общения, свойственное только людям.</i> <i>Общение – это процесс взаимодействия между людьми.</i> 5. Проанализируйте точные определения и модель, которая лежит в основе их создания. <i>Тигр – хищное животное из семейства кошачьих с полосатой шкурой.</i> <b>Результат анализа.</b> <b>Предмет речи</b> – тигр. <b>Родовое понятие</b> – хищное животное. <b>Отличительные признаки</b> – с полосатой шкурой. <b>Материал для анализа.</b> <i>Зима – время года между осенью и весной, во время которого на землю ложится снег.</i> <i>Ель – вечнозеленое дерево с красивой кроной с игловидными листьями</i> <b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Закрепление знаний о модели определение. 6. Дайте определения звуку и букве.</p>
--	--	--	--

	<p>«Вы уже знаете, что язык возник очень давно, много тысяч лет назад. Мы и сегодня пользуемся им в общении...» Страница 41. – Ребята, помогите мне вспомнить все, что мы узнали о звуках и буквах русского языка.</p> <p>Упражнение 57 (с. 42). Прочитайте текст Р. Киплинга. (Предлагается текст о Рикки-Тикки-Тави, в котором рассказывается о мангусте.)</p>		<p><i>Звук – минимальная единица звучащей речи, воспринимаемая слухом.</i> <i>Буква – графический знак в составе алфавита, служащий для обозначения звука на письме.</i></p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Закрепление знаний о модели определение. 7. Прочитайте текст и найдите в словаре точное определение мангусту.</p> <p><b>Результат поиска.</b> <i>Мангуст – это небольшое хищное млекопитающее животное тропических стран, питающееся главным образом мелкими грызунами, птицами, змеями, насекомыми.</i></p> <p>Таким образом, <b>предмет речи</b> представленного в упражнении текста – мангуст. Какова тема речи данного текста?</p> <p>Сравните: <i>Выдра – хищное млекопитающее семейства куньих с ценным мехом черно-бурого цвета, хорошо плавающее и питающееся рыбой, лягушками и т.п.</i></p> <p>Определения и мангусту, и выдре содержат в своей основе родовое понятие «хищное млекопитающее».</p> <p>Какая составная часть модели «определение» позволяет различить животных? (Отличительные признаки).</p> <p>Опираясь на данную модель, составьте определения таким предметам речи, как лисица, сурикат, ласка (и т.п.).</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Понимание того, что определение включает в себя две части: основное, опорное (родовое) понятие и отличительные признаки. Кроме того, происходит закрепление базовых текстовых умений и формирование новых, специальных текстовых умений, связанных с моделью «определение предмета речи».</p>
--	--	--	--



№	Тема урока/Материал урока	Ступень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
5.	<p>Тема «Главные члены предложения».</p> <p>Проверь себя (с. 51) Упражнение 2. Укажите количество звуков и букв в данных словах. Одуванчик, мяч, речь, ель, ежик, бурьян.</p> <p>Предложение (с. 52)</p>	5. Построение определений через род и вид	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), разделять текст на смысловые части (БУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3).</b></p> <p>Задания.</p> <p>1. Составьте определения данным в упражнении словам, опираясь на модель построения определения.</p> <p><b>Справочный материал.</b> Вид и род: одуванчик – цветок, мяч – детская игрушка, речь – форма общения, ель – дерево, ежик – животное, бурьян – трава. Добавьте отличительные признаки и составьте определения.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b></p> <p>Одуванчик – летний цветок, который из желтого превращается в пушистый серый шарик.</p> <p>1) Составьте определения любому предмету речи из перечня слов: лось, просьба, озеро и др. (Слова встречаются в дидактическом материале учебника). Лось, с ветвистыми рогами, млекопитающее, обитающее в северном полушарии. Просьба, призыв, сделать что-нибудь, вежливое обращение. Озеро, в которое стекаются воды, водоем, не имеет соединения с морем.</p> <p>2) Детям хорошо известен добрый крокодил Гена из популярного мультфильма про Чебурашку. Но в реальной жизни крокодилы – опасные хищники, которые обитают там, где солнечно и жарко: в Африке, Азии, Америке</p>

			<p>и Австралии. Крокодилы составляют отдельный отряд пресмыкающихся животных, объединяющих аллигаторов, кайманов, гавиалов и настоящих крокодилов. Крокодилы – это древнейшие животные планеты. История их существования насчитывает примерно сто пятьдесят миллионов лет!</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Формирование умения выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте.</p> <p>1) <i>Скоро наступят долгожданные каникулы. Это время, когда можно не думать об уроках, поскольку между ними объявлен перерыв. В каникулы можно просто гулять, лежать на диване или поехать куда-нибудь с родителями. Хорошее время – каникулы!</i></p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> <b>Определение:</b> Каникулы – время, свободное от учебы. <b>Материал для анализа.</b> 2) <i>На заре по траве одиноко бродит белый конь. На заре солнце поднимается над горизонтом или опускается за него и освещает все вокруг багряным цветом. Свечение неба на заре очень красиво и заставляет замереть от восторга.</i></p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> <b>Определение:</b> Заря – свечение неба перед восходом или после заката солнца.</p> <p>3) Пузырящаяся при дожде вода, Со всех сторон окруженная сушей, Где гуляют стада, растут города, Где леса и поля, пионерлагеря, Называется ЛУЖЕЙ. (О. Григорьев)</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> <b>Определение:</b> Лужа – вода в углублениях земли, окруженная сушей. <b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Формирование базовых и специальных умений.</p>
--	--	--	--

## Продолжение приложения А

№	Тема урока/Материал	Степень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
6.	Тема «Второстепенные члены предложения»  Тема «Предложения с однородными членами»	6. Включение точных определений в текст.	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), разделять текст на смысловые части (БУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3), обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СУ 4).</b></p> <p>Упражнения.</p> <p>1. В тексте упражнения 99 говорится как о том, как не надо себя вести в природе. Подготовьте сообщение об экологической обстановке в вашем крае. Начните его с предложения – определения: <i>«Экология – наука о законах жизни природы»</i>.</p> <p>2. В упражнении 110 повествуется о цирке. Расскажите о цирке. Начните текст с предложения-определения: <i>«Цирк – вид искусства. Включает клоунаду, акробатику, эквилибристику, музыкальную эксцентрику, иллюзионизм и др.»</i></p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b></p> <p>Формирование базовых и специальных умений, связанных с моделью «определение предмета речи».</p>

№	Тема урока/Материал урока	Ступень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
7.	<p>Тема «Простые и сложные предложения»</p> <p>Тема «Словосочетание» Раздел «Узелки на память»</p>	<p>7. Высказывание в определении собственного отношения к предмету речи. Создание текста-определения, в котором выражается отношение к предмету речи.</p>	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), разделять текст на смысловые части (БУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3), обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СУ 4).</b></p> <p>1. Введение нового материала. В упражнении 118 представлены стихи А.С. Пушкина: Уж небо осенью дышало, Уж реже солнышко блистало, Короче становился день, Лесов таинственная сень С печальным шумом обнажалась... Если бы вы давали определение осени на основе данного текста, выражая отношение А.С. Пушкина к этому времени года, то сказали бы так: «Осень – печальное время года, когда дни становятся короче, а деревья сбрасывают листья».</p> <p><b>Родовое понятие</b> – время года. <b>Задание.</b> Составьте определение осени. Выразите в нем свое отношение к этому времени года. Оно может быть, как положительным, так и отрицательным, в зависимости от того, как вы к нему относитесь.</p>

			<p><b>Результат выполнения задания.</b>  <i>Осень – время года, во время которого часто бывает плохое настроение;  осень – время года, когда дождь и слякоть раздражают;  осень – прекрасное время года, когда листва становится яркой и разноцветной.</i></p> <p><b>Вопрос.</b> В зависимости от определения, которое выражает ваше отношение к предмету речи, каково будет содержание текста об осени?</p> <p>2. В упражнении 120 говорится о зиме. Составьте определение зиме как времени года, выразите свое отношение к ней.</p> <p><b>Родовое понятие:</b> время года.</p> <p>3. Составьте определение перемене.</p> <p><b>Родовое понятие:</b> Промежуток времени между концом урока и началом следующего.</p> <p>4. Проанализируйте определение, представленное на странице 78.  Словосочетание – это два и более слова, связанных друг с другом по смыслу.  Выделите в нем видовое, родовое понятия и отличительные признаки.</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b>  Выявление разницы между точным определением и определением, выполняющим функцию выражения эмоционального отношения к предмету речи.</p>
--	--	--	--

№	Тема урока/Материал урока	Степень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
8.	Тема «Слово и его значение»	8. Метафора.	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), разделять текст на смысловые части (БУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3), обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СУ 4).</b></p> <p>1. Вспомните определение метафоры. Приведите пример метафоры. <i>Метафора – скрытое сравнение, основанное на переносном значении слова.</i></p> <p>Примеры: костер рябины, плач ивы, печаль березы; рябина горит, ива плачет, береза грустит.</p> <p>2. В упражнении 131 предлагается составить диалог о любимой книге. Включите в диалог предложение-определение книге, но на месте родового понятия используйте метафору.</p> <p><b>Слова для справок:</b> книга – кладезь, книга – копилка, книга – корабль, книга – путеводная нить.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> <i>Книга – путеводная нить, которая ведет нас по лабиринту знаний.</i></p> <p>3. В упражнении 133 встречается предложение: «Ураган с ревом напал на корабль».</p> <p>Придумайте метафору к словам «ураган и корабль».</p> <p>Составьте определения понятиям «ураган и корабль», используя на месте родового понятия метафору.</p>

			<p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Повторение материала и пропедевтика знаний учащихся об образных определениях.</p>
9.	Тема «Слово и его значение» Раздел «Творческая переменка»	9. Образное (риторическое) определение.	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БУ 2), разделять текст на смысловые части (БУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СУ 3), обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СУ 4).</b></p> <p>1. Введение нового материала. В упражнении 136 предлагается задание: прочитать значение слова <b>собака</b> и перечислить указанные признаки предмета речи. Собака – домашнее животное из семейства хищных млекопитающих, к которому относятся также волк, лисица и т.д. Выведено точное определение слова <b>собака</b>. Родовым понятием в нём будет следующая часть: собака – домашнее животное из семейства хищных млекопитающих. Однако в таком определении не указаны отличительные признаки животного. Следует добавить их для большей точности, к примеру: собака – одно из популярных животных-компаньонов человека. Замените родовое понятие на метафору и подберите те отличительные признаки, которые помогают понять подобранное вами переносное значение слова.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> <b>Собака</b> – верный <b>сторож</b>, который охраняет дом. <b>Собака</b> – звонкий <b>колокол</b>, который сообщает о приближении незнакомых людей. У вас получились образные определения.</p>

	Раздел «Узелки на память»		<p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b>          Модель образного определения та же, что и у точного определения, но на месте родового понятия применяется метафора.          Модель: видовое понятие – метафора + отличительные признаки.          Обратите внимание, что отличительные признаки тоже являются образными, они подбираются в зависимости от того метафорического понятия, которое вы используете.</p> <p>1) Составьте точные и образные определения словам «яблоко, диван, роза». (По материалу упражнения 136).          Точные определения можно найти в толковых и энциклопедических словарях.          Если вам трудно найти свои метафоры, воспользуйтесь словами для справок: яблоко – источник витаминов, диван – посадочное место, роза – принцесса.</p> <p>2) На странице 83 предлагаются точные определения понятий:          Синонимы – это слова, близкие по значению.          Антонимы – это слова, противоположные по значению.          Составьте образные определения понятиям «синонимы и антонимы».          Помогают ли образные определения лучше усвоить, что из себя представляют синонимы и антонимы?          Например: синонимы – вовсе не смешные близнецы, которые помогают людям не повторяться.</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b>          Умение создавать точные и образные определения и включать их в текст.</p>
--	---------------------------	--	--



№	Тема урока/Материал урока	Степень в освоении модели «определение»	Фрагменты нового материала
10.	Русский язык. 3 класс. 2 часть. Тема «Род имен существительных»»	10. Создание текстов-определений	<p><b>Формирование текстовых умений: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БТУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БТУ 2), разделять текст на смысловые части (БТУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СТУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СТУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СТУ 3), обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СТУ 4).</b></p> <p>Задания.</p> <p>1. Упражнение 5 содержит басню Л.Н. Толстого «Муравей и голубка».</p> <p>1). Найдите в Толковом словаре точное определение муравью.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b></p> <p><i>Муравей – насекомое, которое не может жить в одиночестве, а обитает в колонии.</i></p> <p>2). Составьте определение понятию «муравей» на основе данного текста.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b></p> <p><i>Муравей – защитник и спаситель голубки.</i></p> <p>3). Создайте образное определение предмету речи «муравей».</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b></p> <p><i>Муравей – маленький трудяга, который перетаскивает на своих плечах огромные грузы.</i></p> <p>4). Подумайте, о чем бы вы рассказывали или писали в тексте, если бы он включал в себя точное определение (фактическую информацию) и если бы он</p>

			<p>включал в себя образное определение (тоже фактическая информация, но с выражением авторского отношения к предмету речи).</p> <p><b>2. Анализ текстов.</b> Прочитайте текст о тайге. Найдите определение предмету речи «тайга» в данном тексте. Какое это определение: точное или образное? Где оно располагается? Как вы думаете, почему?</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> Объяснение того, о чем пойдет речь в тексте. <i>Тайга – природная зона северной части земли. Именно тайга покрыта хвойными лесами, в которых существуют непроходимые тропы. Среди хвойных в тайге произрастают разного вида ели, сосны, пихты, а также кустарники: можжевельник, жимолость смородина. Тайга привлекательна тем, что в ней можно найти много черники. Хочется побывать в тайге и увидеть ее красоту и величие!</i></p> <p><b>Вопросы.</b> Можно ли включить в данный текст образное определение? Составьте образное определение тайге и придумайте текст с данным определением.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> Тайга – колыбель Севера. Сосны – стены, которые охраняют колыбель. Слово «тайга» происходит от якутского «непроходимый лес». Действительно, тайга – это массивные сосны и ели, которые шумят в непогоду и гнутся, как мачты корабля в шторм. Смотришь на массивные сосны и лиственницы и представляешь себя первопроходцем, который отыскивает пути-дороги в сердце леса.</p> <p><b>3. В упражнении 29 дан текст о катке.</b> <b>Задание.</b> Дополните данный текст предложением-определением. Предмет речи – каток.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> Точное определение: <i>Каток – ровная ледяная поверхность для катания на коньках или санках.</i> Определение, выражающее отношение к предмету речи: <i>Каток –</i></p>
--	--	--	--

			<p>уникальная ледяная площадка, на которой любят проводить время и взрослые, и дети.</p> <p><b>Вопрос.</b> Подумайте, какое из этих предложений более уместно в тексте, представленном в учебнике? 4. В упражнении 42 представлен текст Г. Снегирева про сойку.</p> <p><b>Задания.</b> 1). Найдите в Толковом словаре определение птицы сойки. <i>Сойка – птица рода соек семейства врановых отряда воробьинообразных.</i> 2). Составьте определение сойке на основе данного текста.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b> <i>Сойка – лесной житель, у которой особенное предпочтение – дубовые рожи, потому что она ест желуди.</i> 3) Дополните представленный в учебнике текст определением.</p> <p><b>Вопросы.</b> Знаете ли вы, что это за птица сойка? Нужна ли вам дополнительная информация об этой птице?</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b> Формирование умения создавать точные и образные определения с опорой на текстовые умения.</p>
11.	Творительный падеж.	11. Создание текстов с включением в них определения.	<p><b>Цель: формирование текстовых умений: формулировать тему текста (БТУ 1), приводить собранный текстовый материал в систему (БТУ 2), разделять на смысловые части текст (БТУ 3), выделять смысловую часть «определение» в прочитанном тексте (СТУ 1), умение определять место данной смысловой части в тексте в соответствии с требованиями смысловой цельности текста (СТУ 2), формулировать определения предмета речи в соответствии с требованиями функционального стиля (СТУ 3), обеспечивать смысловую целостность формулировки определения, грамматическую связанность ее частей (СТУ 4).</b></p> <p><b>Задания.</b> 1. 1) Составьте текст о дятле, уже, зайце, белке, сыче (по дидактическому</p>

			<p>материалу упражнения 64 (стр. 35)). Используйте в них данные ниже точные определения.</p> <p><b>Результат выполнения задания.</b></p> <p><b>Дятел</b> – удивительная лесная птица, известная всем благодаря своему характерному стуку по дереву.</p> <p><b>Уж</b> – неядовитая змея с желтым пятном на голове.</p> <p><b>Заяц</b> – небольшое млекопитающее животное с длинными ушами.</p> <p><b>Белка</b> – шустрый зверек со стройным пропорциональным телом, на конце которого можно увидеть длинный и пушистый хвост.</p> <p><b>Сыч</b> – миниатюрная ночная птица семейства совиных.</p> <p>2). Придумайте образные определения тем же предметам речи. Как изменится содержание текста, если определение будет образным?</p> <p>2. 1) В упражнении 72 учащимся предлагается придумать 6 предложений со словами «вода, река, окно, конь, гроза, зима, сад, лес».</p> <p>2). Составьте с двумя из этих слов предложения-определения.</p> <p>3) Придумайте текст о выбранном вами предмете речи, начав его с предложения-определения.</p> <p><b>Интерпретация результата выполнения задания.</b></p> <p>Формирование базовых и специальных текстовых умений при опоре на речевую модель «определение».</p>
--	--	--	---