

## Содержание

Введение _____	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы развития речи младших школьников _____	7
1.1 Лингвометодические основы процесса развития речи младших школьников _____	7
1.2 Сочинение как источник развития речи младших школьников _____	26
1.3 Использование окказиональных слов как фактора развития связной письменной речи младших школьников _____	46
Вывод по I главе _____	69
Глава II. Организация процесса связной письменной речи младших школьников на основе использования окказиональных слов _____	71
2.1 Актуальный уровень развития связной письменной речи младших школьников _____	71
2.2 Развитие связной письменной речи младших школьников посредством использования окказиональных слов _____	83
2.3 Анализ результатов формирующего эксперимента _____	94
Вывод по II главе _____	109
Заключение _____	112
Список литературы _____	114
Приложение _____	123

## Введение

Проблема развития речи младших школьников является одной из самых актуальных в современной методике русского языка в начальных классах, потому что уровень речевого развития школьника определяет степень его успешного обучения.

Психологическая природа связной речи, ее механизмы и особенности развития у детей раскрываются в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос, М.Е. Соловейчик и др. Все исследователи отмечают сложную организацию связной речи и указывают на необходимость специального речевого воспитания [15; 24; 39].

Особое место в речевом развитии младших школьников занимают сочинения, поскольку они служат эффективным средством воспитания учащихся, развивают их творческие возможности. Сочинения также являются основным источником развития речи учащихся, поскольку в них реализуется языковое развитие школьника. Выработка у учащихся навыков письменной речи во многом определяется эффективностью тех методов и приемов, которые используются на уроках русского языка.

Одним из приемов развития письменной речи учащихся можно рассматривать окказиональные слова. Выразительные возможности словообразовательных окказионализмов позволяют учащимся реализовать замысел текста, предельно точно выразить свое отношение, свою позицию в оценке событий.

Словообразовательные окказионализмы, которые вызывают «цепь ассоциаций» и являются средством для создания оригинального словесного образа (И.Л. Загрузная, Е.А. Жигарева, Г.П. Савельева, Л.В. Беляева, С.М. Прохорова, В.В. Лопатин и др.) представляют учащимся удивительную возможность для выражения мысли. Окказиональное слово благодаря своей

экспрессивности вызывает гамму чувств и ассоциаций, становится «отправной точкой» для создания текста.

В исследованиях Н.А. Николиной, О.Г. Ревзиной, Н.Г. Бабенко, Н.А. Капиани, М.Д. Степановой, И.В. Швед, Е.В. Владовой, И.А. Снежковой выявлена роль лексических новообразований в процессе построения текста.

В связи с возросшим значением окказионализмов в качестве изобразительных средств в современной речи А.Г. Лыков указывает на необходимость научно-педагогической популяризации окказионализмов, на «канонизацию» неканонических (окказиональных) слов не только в вузовских, но и школьных грамматиках. По его мнению, «замалчивание» окказионализмов в этих грамматиках, а также в ныне действующих учебных программах (что систематически делается до самого последнего времени) лишь отрицательно сказывается на качестве и полноте языковой подготовки учащихся школ и вузов. А.Г. Лыков выражает надежду, что «все более углубленное теоретическое изучение русских окказионализмов повлечет за собой также и «практическое» их освоение в школьном и вузовском преподавании в качестве законных и нужных изобразительно-экспрессивных средств лексики современного русского языка» [89]. О необходимости и целесообразности изучения окказионального словообразования упоминают и лингвисты О.А. Габинская, В.В. Лопатин и др.

Но, несмотря на устойчивый интерес лингвистов к проблеме новых слов, понятие «окказиональность» и «окказиональные слова» в методике подробно не рассматриваются. Не разработана также методика формирования связной речи с использованием окказиональных слов в качестве текстообразующего средства.

Поэтому, основываясь на адаптивном принципе, позволяющем, с одной стороны, максимально учитывать индивидуальные особенности учащихся, с другой – гибко реагировать на социокультурные изменения в окружающей среде, мы начали изучение механизма образования окказиональных слов в

начальных классах, чтобы дети осознанно использовали такие слова в качестве текстообразующего средства.

Обучение строилось на основе деятельностного метода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), который способствует развитию языкового чутья, позволяет изучать языковые явления с функциональной стороны, т. е. исследовать языковые единицы, порождаемые в процессе пользования языком и выполняющие коммуникативные задачи.

Таким образом, актуальность темы определяется задачами формирования развития связной письменной речи учащихся начальных классов. В решении этих задач определенное место занимает изучение механизмов образования окказиональных слов и выявление их текстообразующих функций.

**Цель:** выявить эффективность использования окказиональных слов в организации процесса развития речи учащихся.

**Объект:** процесс развития связной речи у младших школьников.

**Предмет:** использование окказиональных слов в процессе развития связной письменной речи младших школьников.

**Гипотеза:** Использование окказиональных слов в процессе написания сочинений младшими школьниками на уроках русского языка будет способствовать развитию речи, если учитывать текстообразующие качества окказионализмов и их способность к актуализации ассоциаций, основанных на анализе вещественного значения корня и деривационного значения аффикса.

**Задачи:**

1. Проанализировать лингвометодическую литературу по теме исследования.
2. Выявить актуальный уровень развития связной письменной речи младших школьников (констатирующий эксперимент).

3. Разработать программу, способствующую развитию связной письменной речи младших школьников с использованием окказиональных слов.

4. Выполнить анализ результатов формирующего эксперимента.

**Методы:** анализ лингвометодической литературы по теме исследования; сочинения, эксперимент; анализ результатов эксперимента.

**База исследования:** исследование проводилось на базе Агинской СОШ №1. В нем приняли участие 41 ученик из двух классов.

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **1.1. Лингвометодические основы процесса развития речи младших школьников**

Лингвисты, как правило, пишут о речи в плане ее сопоставления с языком. Для них язык – «это система материальных единиц, служащих общению людей и отражаемых в сознании коллектива в отвлечении от конкретных мыслей, чувств, желаний, а речь – последовательность знаков языка, построенная по его законам и из его материала и в соответствии с требованиями выраженного конкретного содержания (мыслей, чувств, настроений, состояний воли, желаний и т.д.)...» [18]. При этом «речь противопоставляется языку не как нечто индивидуальное, единичное, а как реальный вид существования языка, его живая и непосредственная реализация» [63].

Речь – это сложившийся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Она является усилителем всех психических сил человека: познавательных процессов, чувств человека, мышления и интеллекта [16].

Речь рассматривается как неотъемлемая часть бытия людей, необходимое условие существования человеческого общества. По мнению Н.Д. Андреева и Л.Р. Зиндера: «Речевой акт – процесс, порождением которого является речевой материал. Речь – это система сочинений языковых элементов в тексте» [5].

С.Л. Рубинштейн выделяет функции присущие только речи. Предметный, конкретный смысл раскрывается не только через значения и смысл слов, но и в большей мере через эмоциональные и выразительные

средства. Эти особенности строения речи автор определял как эмоционально-выразительную функцию речи.

Эмоционально-выразительная функция речи входит в ее семантическое содержание. Нередко понимание значения употребляемых слов в общении оказывается недостаточным, и тогда необходимым становится истолкование выразительных компонентов речи, таких как мимика, жесты, интонация и др., раскрывающих смысл речи и являющихся важными выразительными средствами высказывания. Выразительные компоненты речи выражают чувство, волю говорящего, передают смысловые оттенки речи и входят, таким образом, в ее структуру и семантическое содержание[61].

А.А. Леонтьев, считает, что речь выполняет еще ряд функций, более характерных для живой разговорной речи; эти функции не обязательно проявляются в каждом высказывании. В связи с этим в психологии речи и психолингвистике наряду с общими выделяются также и частные функции речи. К ним относятся:

1) Собственно номинативная, т.е. функция называния, обозначения – в узком смысле (в отличие от общей номинативно-репрезентативной функции). В этом случае в том или ином речевом высказывании нечто констатируется – «это есть». Поэтому собственно номинативную функцию можно определить также как констатирующую. Например, называние предметов, находящихся в помещении, или констатации какого-то явления: «Петр пришел?» - «Пришел» и т.п.

2) Волюнтативная (производная от эмотивной) – функция выражения воли и чувства говорящего – служит для выражения желаний, например: «Дай карандаш!».

3) Суть информативной функции состоит в привлечении внимания коммуникантов к какому-либо факту, явлению действительности. Например: «Смотри, какая красивая машина!».

4) Апеллятивная функция употребляется для адресации к коммуникантам, для призыва. Например: «Иван Иванович, здравствуйте!».

5) Релятивная функция, отображающая, передающая связи и отношения между предметами окружающей действительности. Она имеет несколько вариантов:

а) Локативно-дейктическая функция используется для указания местоположения предмета.

б) Диакритическая функция, которая служит для обозначения той или иной неречевой ситуации и ярко проявляется в трудной деятельности.

б) Важную роль в живой речи играет также функция маркирования, связанная с употреблением наименований – имен, названий мест (городов, улиц, географических областей).

7) Операционная функция служит для выражения действий, процессов, состояний. Например: «Скрипач играет».

8) Атрибутивная – употребляется для определения качественных отношений - некто (человек): хороший, плохой и т.п.

9) Аффирмативная, т.е. выражающая утверждение непрямого существования какого-либо факта. Например «Самолеты летают» и т.п.

10) Негативная, т.е. функция отрицания («нечто» не существует, какое-либо действие не состоится и т.п.)

11) Квестиотивная – функция вопроса.

12) Фактическая функция используется для установления контакта [39].

Например, при первой встрече, чтобы установить контакт, нередко говорят о погоде или интересуются, смотрел ли коммуникант популярную телепередачу и т.п., хотя и не эти темы в первую очередь интересуют



коммуникантов. В качестве другого примера можно привести реализацию фактической функции при разговоре по телефону («Алло», «Да-да» и т.п.).

С точки зрения значения в жизни человека можно выделить следующие основные функции речи, неразрывно связанные между собой:

1. Речь используется в процессе совместной трудовой деятельности для согласования усилий, планирования работы, проверки и оценки ее результатов.
2. Речь является средством познания, необходимым условием познания, необходимым условием познавательной деятельности человека. Благодаря речи человек приобретает знания, усваивает и передает их.
3. Речь – средство воздействия на сознание, выработки мировоззрения, норм поведения, формирования вкусов. В этой функции речь используется для того, чтобы повлиять на взгляды и убеждения людей, изменить их отношение к определенным фактам и явлениям действительности, склонить их к действиям и поступкам и т.д.
4. Речь – средство удовлетворения личных потребностей человека: в общении, в приобщении к определенной группе лиц и т.д. Человек, будучи по своей природе существом социальным, не может жить вне связи с другими людьми; он должен советоваться, делиться мыслями, переживаниями, сопереживать, искать понимания и т.д. [33].

Речь конкретного человека – это отражение его общей культуры. Из всех знаний и умений самым важным, самым необходимым для жизненной деятельности является умение ясно, понятно, красиво говорить на своем языке. Всю свою жизнь человек совершенствует речь, овладевает богатством языка. Чем полнее усваивается богатство языка, чем свободнее человек

пользуется им, тем успешнее он познает сложные связи в природе и обществе.

Поэтому речь должна отвечать определенным требованиям:

1. Правильность – это соблюдение норм современного литературного языка – грамматики, орфографии, пунктуации. Правильность считается базовым качеством хорошей речи.
2. Ясность – это доступность ее для понимания другими. Вредят ясности слова и выражения, придуманные или взятые из какого-либо произведения для украшения.
3. Чистота – свободная от лексики, находящаяся за пределами литературного языка (жаргонизмов, диалектизмов, слов паразитов).
4. Точность – значение слов и словосочетаний, употребленных в речи, полностью соотнесено со смысловой и предметной сторонами речи.
5. Выразительность – умение ярко, убедительно и в то же время по возможности сжато выразить свои мысли и чувства, умение интонацией, выбором слов, построением предложений действовать на адресата.
6. Богатство – определяется выбором языковых средств для выражения одной и той же мысли, отсутствие однообразия, повторения одних и тех же слов и конструкций[85].

Все вышеперечисленные требования осуществляются в высказывании. Высказывание – это продукт речевой деятельности, а речь – это способ, применяемый в этой деятельности.

Как отмечает А.А. Леонтьев, что социальный смысл речи заключается в том, что она обеспечивает любую другую деятельность человека, планируя,

контролируя ее и т.д.»[39]. Следовательно, рассматривая речь, нужно рассматривать ее как деятельность.

Речевая деятельность – процесс словесного общения с целью передачи и усвоения общественно-исторического опыта, установления коммуникации, планирования своих действий.

Теория речевой деятельности изучает процессы речеобразования и восприятия речи, механизмы речевых ошибок, коммуникативные установки, связь речевых актов с прагматическими условиями их протекания, факторы, обеспечивающие эффективность речевого акта, отношение речевой деятельности к другим видам социальной активности человека [64].

Речевая деятельность (РД) реализуется в таких видах, как *говорение, слушание, письмо и чтение* [27, 28, 32]. Эти виды РД выступают как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения.

Речевая деятельность представляет наличие нескольких компонентов:

1. Того, кто обращается с речью.
2. Того, кому адресуется высказывание.
3. Потребность (мотив): у одного – обращаться с речью, а у другого воспринимать ее.

Из этого следует, что в речевой деятельности выделяются общие и частные функции. Первые из них выступают в любом речевом акте, независимо от специфики и ситуации речевого общения, в которой она протекает. Частные функции, напротив, во многом зависят от специфики того или иного варианта речевой коммуникации.

К общим функциям языка и речи в речевой деятельности следует отнести: коммуникативную, репрезентативную (номинативную), интеллектуальную (обобщения, познания и др.) и эмотивную (т.е. служащую для выражения эмоций).

Центральной функцией языка и речи является коммуникативная, которая реализуется посредством выражения мысли и воздействия на себя и на других людей. Воздействие – это генетически первичная форма коммуникативной функции речи. Человек говорит прежде всего для того, чтобы воздействовать на поведение мысли, сознание и чувства других людей посредством речи.

Из первой и основной – коммуникативной – функции речи вытекают такие ее качества, как общественная обусловленность, активность, намеренность, интенциональность. Речь в человеческом обществе могла возникнуть лишь при активной направленности речевого поведения человека в коллективе на выражение своих намерений, желаний.

Таким образом, первоначально речь выступает в своей социальной функции общения, которая воплощается в двух видах – сообщения и воздействия на себя и на других. На этой основе речь приобретает еще одну функцию – функцию регулирования своего собственного поведения, поведения и деятельности других людей. Регулирующая функция речи проявляется также в организации и объединении других технических процессов.

Регулирующую функцию речи и языка в психологии речи принято дифференцировать на:

1. Саморегулятивную – с помощью речи планируется собственное поведение. (Например, некто говорит сам себе: «Не волнуйся! Все в порядке»).
2. Индивидуально-регулятивную функцию – речевое воздействие оказывается на одного человека.
3. Коллективно-регулятивную – с помощью речи воздействие осуществляется на группу людей. Она используется для управления поведением коммуникантов – участников речевого общения.

Из регулирующей функции происходит тесно связанная с ней функция планирования (планирования человеком своей деятельности и поведения в обществе, деятельности и поведения окружающих его людей) [27].

Еще одной важнейшей функцией языка и речи в речевой деятельности человека является интеллектуальная функция обобщения. Обобщение возможно лишь при наличии у слова значения. В психологии речи значение определяется как обобщенное и устойчивое отражение предметного содержания, включенного в общественно-практическую деятельность человека[39].

Благодаря значению, которые несут в себе слова, в связанной с ним обобщающей функции речи и языка речевая деятельность приобретает еще одну важнейшую – когнитивную, или познавательную функцию. Языковой знак – слово, которое представляет собой обобщенное отражение окружающей предметной действительности, выступает как универсальное орудие познания человеком окружающего его мира.

Общая интеллектуальная функция (объединяющая в двух основных в себе функции обобщения, познания и осмысления) может выступать в двух основных вариантах: интеллектуальная коллективная и интеллектуальная индивидуальная функция.

Интеллектуальная коллективная, в свою очередь, имеет 3 варианта:

1. Язык и речь выступают как средство существования общественного опыта;
2. Речь и язык выполняют роль общественно- познавательного средства;
3. Язык служит средством отражения особенностей национальной культуры [37].

С.Л. Рубинштейн указывал, что слово, являясь объективным отражением предмета, связано с ним внутренней связью по общности содержания. Эта связь опосредована через обобщенное содержание слова - через понятие или через образ [61].

При этом слово в сознании человека замещает отражаемые объекты, замещает их как объекты восприятия, упраздняет необходимость их непосредственного восприятия и манипулирования с ними; слово представляет предметы, обозначая сам предмет или его свойства, признаки, качества. Такая предметная отнесенность слова лежит в основе первичной по происхождению номинативной функции речи. Номинативная функция формируется в онтогенезе речи на основе выделения существенных признаков, и становится нередко именем всего предмета. Слово как наименование и указание - первичная функция в онтогенетическом развитии речи, из которой можно вывести все остальные.

Номинативная функция рассматривается как основная функция языка, исходя из того, что язык дан человеку, прежде всего для наименования, для обозначения. Языку свойственно называть не только отдельные предметы, действия, процессы, состояния, признаки, качества и отношения, но и те или иные события как совокупность определенных явлений[21].

Также следует отметить, что любая деятельность включает в себя систему действий. Подобно тому, как понятие деятельность соотносится с понятием мотива, понятие действие соотносится с понятием цель. Речевое действие имеет собственную промежуточную цель, подчиненную мотиву той коммуникативной деятельности, в рамках которой речь рассматривается [5].

Прежде чем переходить к структуре речевого действия, уточним еще одно понятие теории деятельности – «операция». А.А. Леонтьев говорит, что операция-это способ осуществления действия [39].

Если понятие действия соотносится с целью, то понятие операции соотносится с условиями действия. Изменяются условия, в которых

протекает действие – изменяются и способы осуществления действия, то есть операция [39].

Итак, мы видим, что способ осуществления действия или его операционный состав весьма подвижен и зависит от условий общения. Структура же у всех действий одна и та же. Капинос В.И. пишет, что эта структура включает в себя 4 фазы: ориентировка, планирование, реализацию и контроль [39].

Фазы речевого действия:

1-я фаза – ориентироваться в условиях общения – это значит определить для себя место, роль высказывания в деятельности с учетом общего мотива деятельности уточнить цель речевого действия и, отталкиваясь от основных условий коммуникации, решить вопросы о форме (устная и письменная), виде (монолог, диалог), стиле высказывания [39].

2-я фаза речевого действия – планирование, - заключается в отборе содержания, в составлении программы высказывания. Здесь решающую роль играет предмет речи – тема и основная мысль высказывания; однако существенны также и ограничения стиля, типа, вида и формы и речи [39].

3-я фаза переход от программы к ее реализации. Для нее характерны операции выбора слова, перебор и сопоставление синтаксических вариантов, причем и здесь, так же как и на этапе планирования, адекватно передающие предмет речи, раскрывающие тему и основную мысль, и соответствующие условия и задачи общения [39].

4-я фаза речевого действия – фаза контроля – состоит в том, что говорящий сопоставляет результат речевого действия и задачу общения. В случае несовпадения полученного эффекта с намерениями говорящего делается попытка найти ошибочное звено. Для этого обычно мысленно прослеживается операционный состав речевого действия во всех фазах его формирования и выясняется, где был допущен просчет: возможно, не были учтены какие-то существенные для данного случая общения условия речевой

ситуации, или неудачно было спланировано содержание высказывания, или, может быть, программа была нарушена на стадии ее реализации (не удалось точно выразить мысль)[39].

Итак, «Чтобы полноценно общаться, - пишет А.А. Леонтьев, - человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения..., во-вторых, уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения, в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания, в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какое-либо из звеньев акта общения будет нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно будет неэффективным»[39].

При этом можно с уверенностью предположить, что благодаря развитию техники, средств информационных технологий речь будет приобретать все большее и большее значение в жизни общества, в различных сферах деятельности человека, в удовлетворении его духовных потребностей и т.д.

Если иметь в виду работу по русскому языку, то развитие речи означает практическое усвоение учеником различных сторон языка: произношение, словаря, синтаксического строя, связной речи. С точки зрения учителя, работа над речью означает применение таких методов и приемов, которые помогли бы учиться активно, овладеть указанными сторонами языка. Таким образом, занятия по развитию речи - это многосторонняя работа учителя по языку направленная на то, чтобы ученики овладели не только грамматической теорией и орфографическими навыками, но в процессе речевой практики овладели и умением правильно произносить слова, выбирать нужные слова и правильно употреблять их в речи, строить предложения и связную речь [62].



Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохиным и другими учеными. По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания [79].

Связная речь организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию, обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты. [44]

С.Л. Рубинштейн говорит о связности речи так: «Связность означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя... Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания» [61].

А.А. Леонтьев, рассматривая речь, дает такое определение связности речи: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить» [39].

Связная речь, по мнению Н.П. Ерастова, характеризуется наличием четырех основных групп связей:

1. Логических - отнесенность речи к объективному миру и мышлению;
2. Функционально-стилевых – отнесенность речи к партнерам общения;
3. Грамматических – отнесенность речи структуре языка;
4. Психологических – отнесенность речи к сферам общения [23].

Эти связи определяют соответствие высказывания объективному миру, отношение к адресату и соблюдение законов языка. Сознательно овладеть культурой связной речи – значит научиться выделять в речи различные виды связей и соединять их вместе в соответствии с нормами речевого общения.

Следовательно, работы по развитию речи включают обучение нормам литературного языка, работу по обогащению словаря и грамматического строя речи учащихся и развитие их связной речи.

А.С. Звоницкая подходит к определению связной речи несколько с иной позиции – с позиции связи языка и мышления. По ее мнению, связная речь «обычно есть письменная речь», которая предполагает «задачу полного отражения в речи всех связей мысли»[28]. Именно поэтому «связная речь отличается развернутым изложением связей мысли, которое бы сразу ясно, точно выдвигало для читателя мысль автора»[28]. А.С. Звоницкая определяет основные условия, способствующие успешному формированию связности речи. Поскольку «связность мысли является необходимой предпосылкой связности речи», важно, чтобы учащиеся, во-первых, предварительно выявили связи в мысли, для чего, прежде всего, должно использоваться «планирование контекста»; во-вторых, осознавали требование связности мысли и связности речи, а это предполагает осознание установки на «ситуацию широкого круга читателя»; в-третьих, овладели языковыми средствами, необходимыми для выражения определенных смысловых связей [28].

Связная речь, по высказыванию Ф.А.Сохина, как бы вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя [60]. Это положение нашло своё отражение в исследованиях, в которых подчёркивается связь того или иного раздела с развитием связной речи.

Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной

значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Связная речь – высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет уровень речевого и умственного развития ребенка (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [15, 24, 39, 61].

До школы актуальным для ребенка является разговорный стиль. Исследователи считают, что именно в этот период развитие речи ребенка начинается с его общения с взрослыми. Общение это основывается на том, что видят оба беседующие. Общность непосредственной ситуации накладывает отпечаток на характер их речи, освобождает от необходимости называть то, что видят оба собеседника. Речь ребёнка и взрослого характеризуется неполными предложениями.

Дети овладевают, прежде всего, разговорной речью, касающейся непосредственно виденного, поэтому их речь ситуативна. Но уже на протяжении дошкольного возраста наряду с этой формой связной речи возникает и развивается другая форма, названная *контекстной речью*. Её содержание раскрывается в самом контексте речи, благодаря чему становится понятным для слушателя. Это более совершенная форма связной речи развивается у ребёнка в силу изменяющихся общественных отношений. Таким образом, по мнению С.Л.Рубинштейна и А.М.Леушиной, создаются предпосылки для обучения ребёнка связной речи [61].

Так как форма связной речи на разных этапах бывает различной, она развивается с общим развитием сознания и личности ребёнка. Если у ребёнка, начинающего говорить, внешней формой связной речи может быть недифференцированное слово, с помощью которого он стремится передать свои ещё недифференцированные мысли, свои чувства и воздействовать на слушателя, то уже в младшем школьном возрасте связная речь настолько развивается, что приобретает дифференцированный характер.

Школьный курс способствует формированию произвольной, развернутой речи, учит ее планировать на уроке. Нужно ставить перед учащимися задачу научиться давать развернутые и полные ответы на вопрос, рассказывать по определенному плану, избегать повторов, связно рассказывать большой по объему материал, говорить правильно, законченными предложениями. В процессе учебной деятельности учащиеся должны овладеть произвольной, активной, программированной, коммуникабельной и монологической речью. На протяжении младшего школьного возраста происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической. Первоклассники практически владеют всеми фонемами, но нужно уделить большое внимание этой работе, так как обучение чтению и письму требует хорошо развитого фонематического слуха, т.е. умения воспринимать, правильно различать все фонемы, научиться анализировать их, выделять каждый звук из слова, сочетать звуки в слова. На протяжении младшего школьного возраста идет развитие и грамматической стороны языка. Ребенок приходит в школу, практически владея грамматическим строем родного языка, т.е. он склоняет, спрягает, связывает слова в предложения. Развитию грамматического строя языка способствует новая форма речевой деятельности – письменная речь. Необходимость быть понятым в письменном изложении заставляет учащегося грамматически правильно строить свою речь.

Следовательно, залог успешного обучения - это достаточный уровень речевого развития. Содержание образования на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблеме развития связной устной и письменной речи школьников. Речь учеников отличается ограниченным запасом слов, трудностью связного высказывания и общения.

У младших школьников развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят

окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления).

В процессе обучения словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Следовательно, работа над смысловой стороной слова помогают выразить мысль наиболее точно, полно, образно [65, 68]. Формирование грамматического строя направлено на развитие умения выражать свои мысли простыми, сложносочинёнными и сложноподчинёнными предложениями, правильно использовать грамматические формы рода, числа и падежа [36, 68]. При воспитании звуковой культуры речь становится чёткой, внятной, выразительной [3, 50].

В целом развитие речи – это и есть работа над речевой культурой учащихся в ее устной и письменной форме.

*Устная и письменная речь:*

Разница между устной и письменной речью, прежде всего, заключается в том, что устная речь- это звуковая речь, а письменная - речь графическая [6].

Устная речь протекает в условиях непосредственного общения, поэтому она быстрее по темпу и менее полная. В процессе речи используются нелингвистические средства выражения смысла – мимика и жесты. Эти средства, дающие дополнительную информацию в устном сообщении, отсутствуют в письменной речи. Письменная форма монологической речи наиболее трудная. Она самая развернутая и нормативная. Построение каждой фразы в письменной речи является предметом специального обдумывания, а на начальной стадии овладения письменной речью осознается так же и процесс написания каждого слова. Обучение письменной речи (как нормативной, чем устной), связано с высокими требованиями, предъявляемыми к ней: четкость структуры

высказывания, обоснованность мысли, выражение отношения к предмету мысли, точность в употреблении средств языка [12].

Таким образом, можно выявить основные различия устной и письменной речи:

1. Письменная речь является постоянной, в то время как устная речь – переходящей, переменчивой.
2. Физическое наличие написанного текста не зависит от присутствия автора или слушателя, в то время как для устного выступления необходимо присутствие и говорящего, и слушателя.
3. Говорящий часто должен создавать текст своего выступления в момент говорения, в присутствии слушателя.
4. По своей природе письменная речь обычно является монологической, а устная может быть и диалогической и монологической. В устной монологической речи, заключающей повествование о событии или рассуждение, с необходимостью должны присутствовать как мотив высказывания, так и общий замысел, создаваемый говорящим. Оба этих фактора должны обладать достаточной прочностью и оказывать детерминирующее влияние на протекание всего развернутого монологического высказывания, состоящего из нескольких смысловых групп, связанных между собой в целостную, «замкнутую» структуру. Программа высказывания должна тормозить все побочные ассоциации, которые могут привести к отвлечениям и удерживать говорящего от многократного повторения элементов высказывания. Письменная монологическая речь – это речь без собеседника, ее мотив и замысел полностью определяются субъектом. Весь процесс контроля над письменной речью остается в пределах деятельности самого пишущего, без коррекции со стороны слушателя.

5. Письменная речь не имеет почти никаких внеязыковых средств выражения. Она не предполагает знания ситуации адресатом, не располагает средствами жестов, мимики, интонации, пауз, и только частичным замещением являются приемы выделения отдельных элементов излагаемого текста курсивом или абзацем. Таким образом, вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться лишь на достаточно полное использование развернутых грамматических средств языка. Пишущий должен строить свое сообщение так, чтобы читающий мог проделать весь обратный путь от развернутой, внешней речи к внутреннему смыслу излагаемого текста. Процесс понимания письменной речи резко отличается от процесса понимания устной речи тем, что написанное всегда можно перечитать, что совершенно невозможно при понимании устной речи.

6. Письменная речь позволяет большее отстранение и объективность, чем устная речь.

7. Для письменной речи характерной является более высокая степень фиксации норм и шаблонов, устная речь часто является более гибкой.

8. Письменная речь уменьшает необходимость многословия и повторов по сравнению и с устной речью.

Устная речь гораздо активнее письменной – мы больше говорим и слушаем, чем пишем и читаем.

Но для того, чтобы ученик мог правильно и грамотно говорить, он должен уметь формулировать свои мысли и излагать их. Следовательно, формируются еще два вида речи.

*Внешняя и внутренняя речь:*

Внутренняя речь – это когда люди думают, не произнося мысли вслух. Обычная, внешняя речь принимает форму внутренней речи тогда, когда,

прежде чем высказать свои мысли вслух другим людям, мы стараемся их обдумать, выбрать для них более подходящие слова и выражения, наметить план изложения. Так как физиологическая природа внутренней и внешней речи одна и та же, то в основе той и другой лежит кинестетические ощущения от движения органов речи. Разница лишь в том, что при внешней речи движения органов речи производят звуковые эффекты, во внутренней речи эти движения беззвучны [11].

Часто собственно речевые элементы в процессе внутренней речи заменяются зрительными, слуховыми и т.д. Именно на этот факт обращает внимание Н.И. Жинкин, называя внутреннюю речь «предметно-изобразительным кодом», а внешнюю («экспрессивную») – «речедвигательным кодом» [24].

Существуют проявления и взаимозависимости внутренней и внешней речи: 1) перед звуковым оформлением мысли мы во внутренней речи составляем план или нечто вроде конспекта будущего высказывания; 2) письменному изложению, как правило, предшествует мысленное произнесение фраз, слов и т.п., в процессе которого происходит отбор наиболее подходящих единиц и расстановка интонационных пауз (иногда даже знаков препинания) последующего письменного высказывания; 3) с помощью специальных электрофизиологических исследований установлено наличие скрытой артикуляции во время протекания внутренней речи [67].

Главнейшая особенность внутренней речи — ее совершенно особый синтаксис: отрывочность, фрагментарность, сокращенность. Даже если бы можно было записать внутреннюю речь, то она оказалась бы сокращенной, отрывочной, бессвязной, неузнаваемой и непонятной по сравнению с внешней речью. При переходе во внешнюю речь внутренняя речь обычно развертывается в целые фразы и предложения. Такое сокращенное выражение мыслей дает возможность быстрее объединить их, схематически



формулировать и делать обобщения и выводы, чего не бывает во внешней речи, которая требует более полного, последовательного и членораздельного выражения.

Внутренняя речь помогает запоминанию и пониманию материала, она является одним из необходимых условий и средств развития внешней речи, обдуманной и произносимой, контролируемой. Процесс обдумывания, размышления протекает, как правило, на основе внутренней речи. Мысль, по Сеченову, это разговор с самим собой. Возможно, чаще следует стимулировать внутреннюю речь учащихся, приучая к серьезному и ответственному отношению к тому, что они говорят [16].

Таким образом, внутренняя речь выполняет очень важную подготовительную функцию для осуществления непосредственного внешнего высказывания.

Итак, основу связной речи составляет интеллектуальная деятельность передачи или приема сформированной и сформулированной мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно - познавательных потребностей в ходе общения. А для того, чтобы выразить свои мысли, чтобы слушающие могли понять их, нужно владеть нормами родного языка, т.е. умением правильно произносить, употреблять нужные слова, строить из слов словосочетания и предложения, из предложений – связную речь, которая развивается с общим развитием сознания и личности ребенка.

## **1.2. Сочинение как источник развития речи младших школьников**

Высший уровень развития речи представляют сочинения, которые относятся к коммуникативно-творческому виду текстовых упражнений. Работая над сочинениями, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять

самостоятельность суждений, а значит, и развивают свою речь. Нужны условия, чтобы ученик мог выражать свои мысли самостоятельно. К.Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания» писал: «Нет сомнений, что дети более всего учатся, подражая, но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собой вырастает самостоятельная деятельность, но если бы не было самостоятельной деятельности, то некому было бы и подражать» [74].

Такого же мнения придерживался и Л.Н. Толстой: «Если ученик в школе не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только копировать, так как мало таких, которые, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений» [72].

Именно сочинения способствуют развитию самостоятельной творческой деятельности школьников.

По мнению Львова М.Р.: «Сочинение- творческая работа; оно требует наивысшей самостоятельности школьников, активности, увлеченности, внесения чего-то своего, личного в тексте» [46]. Подготовка материала, его систематизация, обдумывание композиции и плана сочинения, установление логических связей, выбор слов, словосочетаний, построение предложений и связи между ними, проверка орфографии – весь этот комплекс сложных действий требует от школьника не только высокого напряжения всех его умственных сил, но и умения управлять своей интеллектуальной деятельностью.

К.Д. Ушинский писал о том, что если под сочинениями понимать упражнение дара слова, то они «должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т.е. по возможности самостоятельными усилиями учащихся выразить устно или письменно свою самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз» [73].

Сочинение – средство формирования связной речи школьников, закрепления приобретенных на уроках родного языка умений и навыков проверки уровня их сформированности, средство воспитания, развития и изучения школьников.

С точки зрения идейно-воспитательных задач сочинения среди других видов работ по русскому языку занимают исключительно важное место. Именно в сочинениях отражается внутренний мир ученика, по ним можно проследить развитие школьника, формирование его мировоззрения, отношение к жизни. Сочинение дает возможность судить о знании учеником фактического материала, об умении пользоваться языковыми средствами при оформлении мыслей. С помощью сочинений происходит осмысление изучаемого материала, совершенствуется стиль, выразительность и композиция связных высказываний.

Школьные сочинения - это текст (речевое произведение) определенного типа или определенной композиционной формы, создаваемый учеником по заданию учителя.

Текст как лингвистическая единица обладает определенными признаками, основными из которых являются следующие:

1. Информативность. Любой текст должен нести определенную информацию. Следовательно, что каждое предложение текста должно добавлять новую информацию к уже сказанному.
2. Связность. Все предложения в тексте стоят в определенном порядке и связаны друг с другом по смыслу и грамматически. Этот признак обеспечивается не одним или несколькими приемами, а достаточно серьезным комплексом разнообразнейших средств. В каждом конкретном произведении используется определенная их часть.

Можно выделить следующие виды связности:

- а) Локальная связность – это связность линейных последовательностей. Локальная связность определяется

межфразовыми синтаксическими связями (вводно-модальными и местоименными словами, видо-временными формами глаголов, лексическими повторами, порядком слов, союзами и т.д.)

б) Глобальная- это то, что обеспечивает единство текста как смыслового целого, его внутреннюю цельность. Глобальная связность (она приводит к содержательной целостности текста) проявляется через ключевые слова, тематически и концептуально объединяющие текст и его фрагменты.

с) Контактная (связанные компоненты текста находятся рядом друг с другом, в непосредственной близости).

д) Дистантная (связанные компоненты отделены друг от друга, между ними находятся отрезки текста определенного объема).

3. Смысловая целостность (цельность). Смысловая целостность текста обеспечивается единством его темы и единством основной мысли.

4. Завершенность. Текст можно считать завершенным, когда читатель осознал замысел автора и сделал вывод о том, что получил всю необходимую информацию о предмете речи. Завершенность определяется на всем тексте, а не на его отдельных частях.

5. Членимость. Текст всегда делится на более мелкие составляющие: тома, части, главы, параграфа, абзаца, предложения и т.д.

6. Ситуативность. Это соотнесенность с реальной или вымышленной ситуацией, на основе которой строится текст. Читатель понимает текст, когда он осознает ситуацию, о которой идет речь. Поэтому некоторые детали, необходимые для адекватного восприятия текста, но не описанные в нем, извлекаются именно из определенной ситуации [87].

Текстовые категории (содержательные, структурные, строевые, функциональные, коммуникативные), будучи сущностно разными, не слагаются друг с другом, а налагаются друг на друга, рождая некое единое образование, качественно отличное от суммы составляющих. Связность и цельность как свойства текста могут быть рассмотрены автономно лишь для удобства анализа, несколько абстрагированно, поскольку оба эти качества в рамках реального текста существуют в единстве и предполагают друг друга: единое содержание, смысл текста выражается именно языковыми средствами (эксплицитно или имплицитно). И потому языковая связность одновременно является показателем смысловой цельности. Конечно, если имеется в виду естественная ситуация, когда порождение текста преследует цель выражения определенного смысла.

Текст может быть письменным и устным по форме своего воспроизведения. Та и другая форма требует своей «текстуальности» – внешней связанности, внутренней осмысленности, направленности на восприятие.

Важным в теории текста оказывается и вопрос об идентичности текста, его канонической форме, которая особо исследуется такой отраслью филологии, как текстология. Лингвистика изучает интонационные, лексические и синтаксические средства текста; графические средства подчеркивания, шрифтовые выделения, пунктуацию.

Понятие «текст» может быть применено не только по отношению к цельному литературно оформленному произведению, но и к его части, достаточно самостоятельной с точки зрения микротемы и языкового оформления. Так, можно говорить о тексте главы, раздела, параграфа; тексте введения, заключения и т.п.

Правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми и графическими единицами и средствами, но и общим фондом знаний, по-другому «коммуникативным фоном», на котором осуществляется

текстообразование и его декодирование, поэтому восприятие связано с пресуппозицией.

Пресуппозиция – это компонент смысла текста, который не выражен словесно, это предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринять текст. Такое предварительное знание принято называть фоновыми знаниями. Пресуппозиция может возникнуть при чтении предшествующего текста или оказаться вовсе за пределами текста как результат знания и опыта составителя текста.

Фоновые знания – это знания реалий и культуры, которыми обладают пишущий (говорящий) и читающий (слушающий) [71]. Например, только предварительное знание стихотворения Н. Некрасова «Есть женщины в русских селеньях...» помогает понять до конца ряд фраз и их смысл стихов Н. Коржавина:

Столетье промчалось. И снова,  
 Как в тот незапамятный год,  
 Коня на скаку остановит,  
 В горящую избу войдет.  
 Ей жить бы хотелось иначе,  
 Носить драгоценный наряд,  
 Но кони всё скачут и скачут,  
 А избы горят и горят.

Даже отдельное высказывание в тексте способно содержать в себе предварительное знание, например, констатация в предложении «Пушкин обладал выдающимся даром портретиста, способностью одним штрихом схватить характерные черты портретируемого» содержит предварительное знание о портретных рисунках поэта. А в обычной бытового содержания фразе типа «Он бросил курить» содержатся сведения о том, что данный субъект прежде курил [47].

Или, например, четверостишие А. Межирова и вовсе покажется ребусом, если не обладать определенными знаниями из области русской литературы:

А в России метели и сон

И задана на век, а не на день.

Был ли мальчик? – вопрос не решен,

Нос потерянный так и не найден.

Следовательно, данный текст состоит не только из «последовательности предложений», но еще из некоего «знания», вербально невыраженного, знания, которое участвует в формировании общего смысла текста.

Во всех приведенных случаях, как видим, для полного понимания текста необходим «широкий культурный контекст», он и создает общий фонд знаний для пишущего и читающего. О внеязыковых компонентах речевого акта, отраженного в тексте, в том числе о фоновых знаниях, пишут, в частности, М.Н. Кожина [34], В.Я. Шабес [80] др.

Текст как продукт речемыслительной деятельности автора и материал речемыслительной деятельности интерпретатора (читателя) есть прежде всего особым образом представленное знание: вербализованное знание и фоновое знание. В тексте линейно упорядочена совокупность знаковых единиц разного объема и сложности, т.е. это материальное образование, состоящее из элементов членораздельной речи. Однако это в целом материальное образование несет в себе нечто нематериальное, содержание (знание, событие). Более того, знание не всегда реализуется целиком вербальными средствами.

Автор обычно вербализует «разность», полученную в результате «вычитания» из замысла предполагаемых знаний интерпретатора. Интерпретатор же, в свою очередь, «суммирует» эту разность с собственными знаниями.

Поскольку отправитель и получатель сообщения располагают и определенным объемом совместных знаний (фонových), сообщение всегда оказывается формально фрагментарным, но фактически полным.

«Нормальное» изложение в тексте обычно рассчитано на оптимальное сочетание вербального и невербального представления информации. Отклонение от этой нормы ведет либо к гипервербализации, либо к гиповербализации, т.е. меняется степень свернутости – развернутости текста. Эта степень может планироваться автором в зависимости от целевой установки текста. Причем степень свернутости – развернутости может меняться по всей длине текста: одни фрагменты даются более развернуто, другие – менее.

Итак, для адекватного восприятия текста необходимо наличие фонových знаний, которые рассматриваются как информационный фонд, единый для говорящего и слушающего, в нашем случае порождающего текст (автора) и интерпретирующего текст (читателя). Фоновые знания служат условием успешности речевого акта. Еще А.М.Пешковский писал, что естественная речь «по природе своей эллиптическая», что мы всегда не договариваем своих мыслей, опуская из речи все, что дано обстановкой или «предыдущим опытом разговаривающих»[57]. Этот предыдущий опыт (знание) и есть невербализованное в тексте знание.

Фоновые знания могут быть определенным образом классифицированы. В частности, такую классификацию находим у В.Я. Шабес [81].

Типы фонových знаний:

- 1) с о ц и а л ь н ы е , т.е. те, что известны всем участникам речевого акта еще до начала сообщения;
- 2) и н д и в и д у а л ь н ы е , т.е. те, что известны только двум участникам диалога до начала их общения;



3) коллективные, т.е. известные членам определенного коллектива, связанным профессией, социальными отношениями и др. (например, специальные медицинские знания, политические и др.).

Фоновые знания можно квалифицировать и с другой стороны, со стороны их содержания: житейские, донаучные, научные, литературно-художественные. Кроме того, фоновые знания могут подразделяться на тривиальные и нетривиальные. Как правило, тривиальные знания в тексте не вербализуются, они могут быть реализованы лишь в особом, учебном контексте, например, при обучении ребенка.

Литературно-художественные знания в качестве фоновых знаний используются в публицистике, в газетных публикациях. Как правило, они выявляются через прецедентные тексты (от лат. *praecedens*, род. п. *praecedentis* – предшествующий) – «чужие» тексты (или отдельные художественно-литературные образы), представленные в авторском тексте в виде литературных реминисценций.

Индивидуальные фоновые знания часто служат средством создания подтекста. Понятие подтекста прежде всего связано с художественной литературой, оно полностью сориентировано на предварительное знание. В ряде случаев автор, используя те или другие высказывания, упоминая какие-либо факты, прямо рассчитывает на понимание *посвященных*, т.е. на индивидуальное знание. Например, Ю.М. Лотман, комментируя роман А. Пушкина «Евгений Онегин», обращает внимание на строку поэта «Зизи, кристалл души моей...», которая могла быть понятна лишь тем, кто знал, что «Зизи – детское и домашнее имя Евпраксии Николаевны Вульф» [41]. Ряд примеров подобного рода приводит и А.М. Камчатнов [32].

Для того чтобы школьник смог написать текст, ему нужно привить ряд умений, которые в полном объеме находят воплощение в сочинении как самостоятельном упражнении по развитию связной речи.

1. Умение понять тему, вдуматься в нее, осмыслить ее границы, умение с относительной полнотой раскрыть тему сочинения. Работа над любым связным текстом начинается с вопроса «О чем?». Подготовка к пониманию темы проводится при пересказе, в изложении, при анализе образцов, а самостоятельное раскрытие темы осуществляется в сочинении. Готовясь к рассказу или сочинению, школьники отбирают материал, который соответствует теме сочинения.
2. Умение подчинить свое сочинение определенной (основной) мысли. Конечно, в детском сочинении трудно передать идею, подобно тому, как ее передает писатель в своем художественном произведении. Но и детские работы всегда несут в себе определенную мысль. Эти идеи выражаются всем ходом повествования, отбором фактов, использованием изобразительных средств языка.
3. И первая, и вторая задачи требуют умения собирать материал для рассказа, сочинения или другого связного текста. Необходимо отбирать то, что относится к теме, что существенно для её раскрытия, и отбрасывать второстепенное, то, что не относится к теме.
4. Следующее умение – это систематизация материала, расположение его в нужной последовательности, умение составлять план предстоящего связного текста и писать, придерживаясь намеченной последовательности и составленного плана. Школьники сами решают, о чем нужно сказать сначала, о чем – после, как будет закончен рассказ.
5. Умение использовать средства языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, т.е. умение правильно выражать свои мысли.
6. Умение писать сочинений, составлять устный или письменный текст, т.е. подводить итог всей подготовительной работы.

Синтезировать весь материал – важнейшее умение, вершина умений и развития речи. Умение начать, не упустить важного, использовать материал, подготовительный к сочинению, подобранные слова, все записать с соблюдением полей, красной строки, каллиграфически правильно, по ходу записи выверять орфографию. Умение завершить, закончить сочинение.

7. Умение совершенствовать написанное, редактировать собственный текст также доступно младшим школьникам и поэтому включается в список обязательных умений. Это умение воспитывается на основе самокритичного отношения к своему творчеству. Школьников постепенно приучают замечать недостатки, ошибки в отборе материала, в его расположении, в полноте или правильности раскрытия темы, в отборе слов, в построении словосочетаний и предложений.

Каждое упражнение в связном тексте предполагает использование всех этих умение в разной степени. Но учить всем умениям сразу в одинаковой степени невозможно. Поэтому на каждом уроке, где составляется учащимися какой-то текст, будь то изложение или сочинение, рассказ или пересказ, письмо или отзыв о прочитанной книге, должна быть четко определена главная учебная задача.

В процессе работы над сочинениями ученики овладевают основными формами мышления и способами изложения мысли. Здесь отчетливо устанавливается тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Ведь для того, чтобы хорошо, связно рассказывать о чем-нибудь, надо ясно представлять себе объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные факты, устанавливать причинно-следственные отношения между предметами и явлениями и т.д.

Школьники овладевают умениями, последовательно продвигаясь от простейших к более сложным, устанавливая связи между ними. Осознание связей и зависимостей между фактами, событиями, явлениями развивает мышление школьников. Успех дела будет обеспечен тогда, когда каждое упражнение, каждое новое умение, которым овладевают учащиеся, будет представлять собой необходимое звено в цепи упражнений, в их системе.

Рассматривать систему работы над сочинениями невозможно без учета характерных особенностей их видов, в связи с этим возникает необходимость объективно мотивированной и удобной классификации школьных сочинений. В литературе нет единой точки зрения в рассмотрении этого вопроса.

Профессор А.В. Текучев предлагает следующую классификацию сочинений:

Различают два основных типа сочинений по их содержанию: сочинения на литературную тему и сочинения на свободную тему (так обычно называются сочинения на нелитературные темы или литературные, но не по программному материалу).

Сочинения на свободные темы различаются по источнику получения материала для сочинения, по жанру, объему, месту и способу выполнения. По наличию или отсутствию дополнительных заданий, связанных с ними.

По источнику различаются сочинения:

1. Из круга личных переживаний. Эти сочинения опираются на личный жизненный опыт учащегося, на непосредственные наблюдения
2. Сочинения, основой для которых послужили наблюдения (специальные, случайные, организованные) над явлениями природы (пробуждение природы весной, закат солнца в горах, в поле), общественной жизни и производственной деятельности людей.

3. Сочинения по картине. Небольшие по объему письменные высказывания учащихся в связной форме по какому-либо поставленному учителем вопросу. Выполняются они, по преимуществу, на уроке в течение 10-15 минут. Их целью может быть тренировка в использовании каких-либо стилистических приемов, изобразительных средств языка, тематических словарей, в построении предложений определенной конструкции, а также активизация словаря, навыки делать краткие зарисовки каких-либо картин из жизни людей, природы и т.д.

4. Сочинения как один из результатов чтения художественной и научно-популярной литературы: аннотации, отзывы-рецензии, портретные характеристики, конспекты и т.д.

5. Сочинения – записи прослушанного (лекции, рассказа).

6. Сочинения по аналогии, образцу (подобный рассказ). Содержанием их является какой-либо известный учащимся или придуманный ими случай из жизни, аналогичный описанному в басне, или даже сочинение сказок (в подражании уже известным).

По жанру различаются повествование, описание, рассуждение. Портретная характеристика, письмо, деловая речь, опыты самостоятельного литературного творчества учащихся.

По месту, способу выполнения и объему сочинения бывают классные и домашние, коллективные и индивидуальные – самостоятельные, развернутые и сочинения-миниатюры.

Сочинения могут с дополнительными заданиями: сочинения по опорным словам, с дополнением текста (распространение статьи, продолжение рассказа), с грамматическим заданием [70].

М. Т. Баранов, Т.А. Ладыженская классифицируют сочинения следующим образом:

По тематике сочинения делятся на две большие группы: сочинения на лингвистические темы и сочинения на темы из жизни – на так называемые свободные темы.

По типу создаваемых текстов различаются:

- 1) сочинения, традиционно относящиеся к «школьным жанрам» сочинения-повествования, описания, рассуждения, повествования с элементами описания, рассуждения, рассуждения с элементами повествования, описания и т.д.;
- 2) сочинения, близкие к тем речевым произведениям, которые существуют в реальной речевой практике: рассказ, заметка, статья в газету, репортаж, очерк, доклад и т.д.

По стилю различаются сочинения разговорного стиля и книжных стилей: делового, научного, учебно-научного (доклад на тему школьной программы), публицистического (статья в газету, очерк), художественного.

По источнику получения материала различаются сочинения на основе жизненного опыта, прочитанного, произведений живописи, кинофильмов, телевизионных передач, театрального спектакля, музыкальных впечатлений.

По сложности дополнительным языковым заданием выделяются: сочинения с лексическим, грамматическим (морфологическим, синтаксическим), стилистическим и другим заданиями; сочинения по опорным словам и словосочетаниям.

По объему выделяются сочинения-миниатюры. Они отличаются небольшим сравнительно с обычными сочетаниями объемом, который в большинстве случаев обусловлен конкретным «узким» характером темы, реже – композиционно – жанровыми особенностями сочинения (в частности, формой дневниковых записей, пейзажных зарисовок и т.д.). К сочинениям – миниатюрам предъявляются те же требования, что и к обычным сочинениям [8].

Г.И. Горская также упоминает о сочинениях-миниатюрах, которые пишутся на уроках с целью закрепления какой-либо грамматической темы или раздела и всегда сопровождаются заданием по грамматике. Но она связывает их написание чаще с внеклассной работой. Горская выделяет 13 видов сочинений-миниатюр:

- 1) Сочинения по личным впечатлениям (на основе личного жизненного опыта).
- 2) Сочинения по опорным словам.
- 3) Сочинения по данному началу.
- 4) Сочинения по картинам, с использованием раздаточного материала, с элементами описания.
- 5) Сочинения по наблюдениям.
- 6) Сочинения-характеристики (на материале литературных произведений).
- 7) Сочинения с элементами рассуждения.
- 8) Сочинения-сказки.
- 9) Аннотации на прочитанные книги.
- 10) Сочинения-рецензии на работы своих товарищей, на просмотренные кинокартины, пьесы, прочитанные книги.
- 11) Сочинения-отчеты (об экскурсиях, походах и т.д.)
- 12) Ведение путевых заметок.
- 13) Деловое письмо [84].

Методисты Е.А. Барина, Л.Ф. Боженкова, В.И. Лебедев предлагают следующую классификацию сочинений:

В зависимости от цели сочинения бывают обучающие и контрольные.

По месту выполнения сочинения могут быть классные и домашние.

По источникам знаний классификация сочинений следующая:

- 1) сочинения на основе личных наблюдений и впечатлений учащихся;
- 2) сочинения по картине; 3) сочинения, проводимые в курсе литературы.

По способу изложения мыслей могут быть выделены сочинения повествовательного характера, сочинения-описания, сочинения-рассуждения[9].

В зависимости от материала, который берется в основу сочинений, Л.Д. Нечай школьные сочинения подразделяет на несколько групп:

1. На основе прочитанного или услышанного;
2. По картине, картинке, диафильму;
3. На основе собственных наблюдений;
4. Личного опыта учеников;
5. На основе нескольких источников [52].

Методисты (М.И.Бойко, Д.К. Сторчак, М.Р.Львов), исходя из существования логической и художественной форм мышления, подразделяют ученические сочинения на два типа – логические и художественные [43].

Т.А. Ладыженская предлагает следующую классификацию сочинений. Сочинения, проводимые на уроках русского языка, по тематике (по содержанию) делятся на группы: сочинения на лингвистические темы и сочинения на темы из жизни [37].

Львов М.Р. предлагает следующую классификацию сочинений:

1. По источникам:
  - а) Сочинения на материале непосредственного опыта учащихся – сочинения о пережитом, виденном, слышанном самими учениками, то есть сочинения о походах, прогулках, на материале экскурсий и т.д.;



- b) Сочинения на книжном материале или по рассказам учителя, а также по диафильму, кинофильму, спектаклю и т.д.;
- с) Сочинения по одной картине или по серии картин – на основе воображения учащихся;
- d) Сочинения, где используется материал разных источников, например, сочинение, в котором ученик объединяет результаты своих наблюдений со своими, почерпнутыми из книг или других источников (например, в сочинении «Перелетные птицы нашего края» может сочетаться материал личного опыта с книжным).

2. По степени самостоятельности, по методам подготовки к письму сочинений:

- a) Сочинения коллективные, проводимые на общую тему для всего класса и требующие в большей или меньшей мере общеклассной подготовки.
- b) Сочинения индивидуальные, самостоятельные.

3. По жанру:

- a) Повествования.
- b) Описания.
- с) Рассуждения.

4. По стилю:

- a) Эмоционально-образные, напоминающие художественные произведения (преобладает стиль, близкий к художественному), это преимущественно сочинения о различных событиях, описания природы.
- b) Сочинения типа деловой статьи (преобладает стиль, близкий к научному или деловому): планы, отчеты о проделанной работе, объявления, арифметические задачи и т.д.

Кроме рассмотренных групп классификации, сочинения делятся на устные и письменные; на классные, домашние и классно-домашние (по условиям выполнения), на обучающие и контрольные (по целям проведения).

Наконец, сочинения могут классифицировать и по тематическим группам. Львов М.Р. предлагает следующие тематические группы:

1. Природа нашей родины (погода, растения, животные и т.д.).
2. Труд взрослых и детей в нашей стране.
3. Школа, семья и товарищи.
4. Праздники нашего народа.
5. Прочие темы. [43]

Большинство классификаций сочинений разных методистов имеют общие черты, в основном сочинения классифицируют по следующим основаниям:

- 1) по источнику;
- 2) по жанру;
- 3) по объему;
- 4) сочинения с дополнительным заданием.

Для того чтобы сочинения были содержательными и передавали идею и замысел ученика, не зависимо от классификации, необходимо проводить их в определенной системе, от этапа к этапу, повышая требования к их содержательности, технике изложения и грамотности. В конечном итоге система сочинений должна обеспечить умение учащихся рассказывать о чем-либо по плану, в определенной последовательности, не нарушая логики в развитии событий, выделять главные связи между явлениями, формулировать выводы и доказательства к ним, обобщать.

Указанные выше цели обучения сочинениям лежат в основе методической системы обучения сочинениям в школе. Эта система должна учитывать методику подготовительной работы к сочинению, тематику

(содержание) сочинений, виды, последовательность их проведения и дальнейшую работу над сочинениями.

Подготовка к очередному сочинению может состоять в работе:

1. над словарем, имеющим целью вооружить учащихся необходимой для выполнения сочинения тематически подобранной лексикой. Это могут быть слова из пассивного словаря учащихся, о которых им следует напомнить, а частично и совсем новые для них, которые вводятся с целью обогащения словаря.
2. над предложением (с целью предупреждения грамматико-стилистических ошибок).
3. над орфографией и пунктуацией (например, в случаях, когда дается сочинение с грамматическим заданием или при закреплении написания отдельных слов или изучаемых в данный период правил).

Одновременно с этим, ученикам показывается, как должно идти накопление материала по теме сочинения. С этой целью в некоторых случаях учителем проводятся экскурсии на природу, на завод, в музей, если нужно обогатить учащихся новыми впечатлениями и знаниями. Получить материал для сочинения можно путем чтения статей, стихотворений по теме сочинения, рассматривания и анализа картин, иллюстраций. Воспоминания о пережитом, организованный рассказ школьников об аналогичных случаях из жизни также могут быть использованы в качестве материала для некоторых видов сочинений [70].

После подготовительных этапов и конечного результата – написание сочинения, необходимо провести урок анализа и редактирования письменных работ учащихся.

Основные задачи таких уроков – развитие умения совершенствовать свой текст, исправлять ошибки в содержании, построении текста и

отдельных предложений, в употреблении слов, а также развитии тех коммуникативно-речевых умений, формирование которых являлось задачей урока.

Основными этапами такого урока могут быть следующие.

1. Постановка проблемы, сообщение темы и задач урока.
2. Общая оценка выполненных работ, их анализ. Учитель оценивает общий уровень того, как класс справился с поставленными задачами, что оказалось более, а что менее удачным. При этом отметки, как правило, не сообщаются. Учитель говорит о том, как раскрыта тема и основная мысль сочинения, отобран и систематизирован материал, соблюдены границы темы и т.д..
3. Ознакомление с лучшими сочинениями учащихся, т.е. с сочинениями, в наибольшей степени соответствующими задачами развития речи, поставленными на данном этапе обучения.
4. Организация коллективной работы по редактированию сочинений. Учитель выбирает несколько отрывков сочинений (не называя фамилий учеников) с наиболее типичными ошибками или составляет сам негативный текст, в котором сконцентрированы ошибки учащихся. Учащиеся находят в этих текстах ошибки, определяют их тип, предлагают различные варианты исправления ошибок и выбирают из них лучшее.
5. Работа над орфографическими и пунктуационными ошибками.
6. Организация дифференцированной работы над ошибками. Учитель предлагает детям, допустившим определенный тип ошибки, выполнить те или иные задания по редактированию текста, где допущена аналогичная ошибка.
7. Индивидуальная работа по совершенствованию текста.

Работа может быть начата в классе и продолжена дома [14].

Итак, сочинения отражают чувства, мысли, мировоззрение школьников, дают возможность учителю судить о тех умениях, навыках, которыми овладели дети в процессе работы над творческими упражнениями. Сочинения являются результатом специфического акта мышления, определенного способа отражения и осмысления действительности. Это продукт творческой деятельности ученика, связанное изложение его собственных мыслей на определенную тему.

### **1.3. Использование окказиональных слов как фактора развития связной письменной речи младших школьников**

Словарный состав русского языка как знаковой системы, посредством которой осуществляется человеческое общение на самых различных уровнях, включая мышление, хранение и передачу информации [66], находится в постоянном движении, т. к. средства языка совершенствуются и обогащаются в речевой практике. Появление неизвестных слов возможно путем заимствования или путем использования различных способов словообразования. Словообразовательный механизм обеспечивает язык разнообразием слов, соответствующим коммуникативным установкам говорящего и отвечающим потребностям общества.

Новые слова, возникающие в процессе языкотворчества, могут обозначаться разными терминами: потенциальные слова, индивидуально-авторские слова, окказионализмы, новообразования, инновации, индивидуализмы, слова-экспромты, слова-метеоры, эгологизмы, стилистические неологизмы, авторские неологизмы и другие. В целом, исследователи расходятся в терминологии, но сходятся в понимании авторского лингвистического новообразования как контекстно закрепленной единицы.

Приступая к рассмотрению предмета исследования, перечислим в качестве вводных, установочных сведений основополагающие положения теории окказиональности.

Само понятие окказиональности ввел в лингвистическую науку Г. Пауль, который противопоставил узуальному значению окказиональное. Окказиональное – это те представления, которые говорящий связывает с этим словом в момент его произнесения и которые, как он полагает, свяжет в свою очередь и слушатель с данным словом[40].

Термин «окказионализм» впервые употреблен применительно к русскому словообразованию в статье Н.И. Фельдмана «Окказиональные слова и лексикография». К разряду окказиональных автор относит слова, которые представляют собой результат необычного сочетания словообразовательных элементов или слова, созданные по необычным словообразовательным моделям. По мнению автора, главным признаком окказиональности служит необычная форма таких слов. Автор отмечает тесную связь таких слов с контекстом. «Слова-самоделки уместны и особенно выразительны на своем месте», однако, им трудно оторваться от контекста и обрести жизнь вне его. Вот это основное их свойство позволяет назвать их в отличие от неологизмов, т.е. образований, вошедших в язык, окказиональными словами» [76].

Окказиональное (слово, значение, словосочетание, звукосочетание, синтаксическое образование) – «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным специфическим контекстом употребления» [7].

Окказионализм как факт речи задан тем не менее системой языка, проявляет и развивает семантические, словообразовательные и грамматические возможности этой системы, прорицает тенденции ее развития. «То, что живет в языке подспудной жизнью, чего нет в текущей

жизни, но дано как намек в системе языка, прорывается наружу в... явлениях языкового новаторства превращающего потенциальное в актуальное» [16].

Окказионализмы могут быть созданы по нормативным словообразовательным моделям (так называемые потенциальные слова) и с нарушением в той или иной степени деривационной нормы (собственно окказионализмы).

Всякое слово (языка или речи) реализует свое значение в контексте, но узувальные (канонические) слова требуют так называемого воспроизводящего контекста, а окказиональные – формирующего, созидающего.

Анализ окказионализмов разных типов является по преимуществу семантическим и проводится главным образом посредством семного и контекстуального методов с привлечением таких приемов исследования, как анализ словарных дефиниций, словообразовательный анализ, функционально-грамматический анализ.

По мнению Э. Ханпиры, окказиональность: «Известная степень незаданности речевого факта системой языка, что создает определенную степень неожиданности такого факта для языковой системы» [78, с.80]. Следовательно, любое проявление окказиональности является окказионализмом. Это могут быть не только окказиональные слова, но и окказиональные формы слов, и окказиональные значения слов, и «окказиональные компоненты» фразеологизмов, поскольку категория окказиональности действует на лексическом, морфологическом, семантическом, фразеологическом, синтаксическом уровнях речи. Она может проявляться и на словообразовательном уровне. Кроме того, автор предлагает различать окказионализмы обычной речи и художественные окказионализмы [78].

Причины, побуждающие художников слова к созданию индивидуально – авторских образований таковы:

1. Необходимость точно выразить мысль (узуальных слов для этого может быть недостаточно);
2. Стремление автора кратко выразить мысль (новообразование может заменить словосочетание и даже предложение);
3. Потребность подчеркнуть свое отношение к предмету речи, дать ему свою характеристику, оценку.
4. Стремление своеобразным обликом слова обратить внимание на его семантику, деавтоматизировать восприятие;
5. Потребность избежать тавтологий;
6. Необходимость сохранить ритм стиха, обеспечить рифму, добиться нужной инструментовки.

Первые три причины являются основными. Очень часто возникновение новообразования бывает вызвано не одной, а сразу несколькими причинами.

В данной работе в качестве рабочего принят термин окказионализм (от лат. *occasion*- «случай»), но в научной литературе по данной проблематике эти слова обозначаются как «художественные неологизмы», «творческие неологизмы», «стилистические неологизмы», «индивидуальные неологизмы», «слова-самоделки» (Фельдман Н.И.), «слова-метеоры» (Степанова М.Д., Савельева М.Д.), «словесные бомжи» (Кривенко Б.В.), «слова-беззаконники» (Земская Е.А.), «слова-однодневки», «индивидуально-авторские новообразования», «произведения индивидуального речетворчества», «эфемерные инновации». По мнению В.В. Лопатина, среди удачных терминов заслуживает внимание термин «эгологизм» (термин предложил Аржанов.А.), подчеркивающий субъективный характер словообразования [40]. Как считает А.Г. Лыков, что для окказионализма его «авторство» принципиально необходимо, обязательно: окказионализм не воспроизводится, а творится – впервые появляется в речи конкретного индивидуума [42].



Как видно из приведенного терминологического ряда, который и сегодня остается для новых специальных наименований описываемого явления, при создании термина одни ученые стремятся подчеркнуть то, что окказионализмы – авторские слова («эгологизмы», «слова-самоделки» и др.), другие указывают посредством термина на кратковременность их существования в речи («слова-метеоры», «слова-однодневки»). Третьи считают возможным использовать термин «неологизм», но с конкретизацией (художественные, творческие, стилистические, индивидуальные), которые все-таки не вполне отграничивают окказионализмы от неологизмов. Термин окказионализм, представляется наиболее кратким, содержательно определенным, распространенным в научной литературе соответствующего направления.

Теперь рассмотрим более подробно термин «окказионализм». По мнению Е.А. Земской, термином «окказиональный называют» факты, не соответствующие общепринятым языковым нормам [25], а окказионализм – это речевые явления, возникающие под влиянием контекста, для выражения смысла необходимого в данном конкретном контексте, индивидуально-стилистические. Например, в творчестве В.Маяковского можно встретить окказионализмы: громадьё, многоэтажиться, развезувиться, чемберленить и др.. Авторские неологизмы можно найти почти у всех классиков русской литературы: просинь, ворожбиные (травы), звонный, шишкопёрый, разрыхлеть, пенность (С. Есенин); громокипящий (Ф.И. Тютчев); лимонничать (Ф.М. Достоевский); помпадур, головотяп (Салтыков–Щедрин); звонкокопытый (А. Фадеев) [2]. Окказиональное словотворчество обнаруживается на всех уровнях языковой системы, но более всего в их области лексики и словообразования.

Существуют такие окказионализмы, которые выполняют свою индивидуально-стилистическую функцию и обычно не становятся достоянием общего языка. Такие слова остаются в рамках авторской речи, не

без основания называют «вечными» неологизмами. В дальнейшем такие слова могут войти в общеязыковое употребление. Пример такого слова «сиюминутный», которое придумал В. Маяковский. Оно долго не входило в языковой оборот, но из-за частого его употребления было зафиксировано в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова вместе с существительным сиюминутность.

Четкого разграничения требует окказионализмы как речевые новообразования и неологизмы как новые слова языка [54]. Если окказионализмы появляются в речи говорящего или пишущего в данной речевой ситуации, создаются художником слова в данном тексте и не рассчитаны на широкое распространение и закрепление в узусе, то неологизмы создаются для наименования нового предмета или явления внеязыковой действительности и рассчитаны на последующее закрепление в лексической системе языка. Характеризуя функциональные различия окказионализмов и неологизмов, О.И. Александрова определяет неологизмы как «новые слова, возникающие и формирующиеся как номинативные (идентифицирующие) лексические единицы, предназначенные для выполнения интеллектуально-коммуникативной функции». Тогда как окказионализмы – это новые слова, возникающие и формирующиеся как характеризующиеся (предикатные) единицы» [2].

Окказиональные слова противостоят узуальным словам [42]. В отличие от узуальных (обычных) слов, окказионализмы характеризуются следующими признаками:

1. Принадлежность к речи.
2. Невоспроизводимость (творимость).
3. Ненормативность.
4. Одноразовость.
5. Экспрессивность.

6. Индивидуальная принадлежность.
7. Словообразовательная производимость.
8. Номинативная факультативность.
9. Синхронно-диахронная диффузность.

Рассмотрим более подробно эти признаки:

1. Принадлежность к речи - наиболее важный признак окказиональных слов. В окказионализмах содержится противоречие между фактом речи и нормой языка. Они выражают в особых языковых формах предельную конкретность соответствующих ситуаций. Факт создания и употребления окказионализмов - это факт речи, а не языка.
2. Творимость окказионализмов противопоставлена воспроизводимости узуальных слов. Под воспроизводимостью понимается функциональная повторяемость слова в готовом виде. Так как окказионализмы явление речевое, то они не воспроизводятся, а творятся заново всякий раз для каждого конкретного случая их употребления. Существует принципиальная разница между подлинной воспроизводимостью узуальных слов и мнимой воспроизводимостью окказиональных, которая называется повторяемостью. Окказионализмы не воспроизводятся, а повторяются, цитируются с определенной целью, например, при чтении какого-либо произведения, содержащего окказионализмы.
3. Ненормативность - характерная особенность окказиональных слов. Окказиональные слова мотивированно неправильные слова, являются одним из проявлений поэтической речи (в самом широком смысле). Создание окказионализмов это сознательное отклонение от нормы и, если оно достаточно осознается, обязательно несет в себе дополнительную информацию, т.е. выступает как образное средство,

как средство показа какой-либо характеристики ревой, социальной, диалектной, профессиональной, возвратной и т.д..

4. Важнейшим свойством окказионализмов является их одноразовость. Это свойство выражается в том, что окказионализмы создаются для того, чтобы употребить в речи всего один раз. Окказиональные слова передают особенность ситуации, ее предельную конкретность, которую не может выразить узуальное слово.

5. Под экспрессивностью понимают выразительные качества речи, отличающие ее от обычной и придающие ей образность и эмоциональную окрашенность. Обязательная экспрессивность характерная черта окказиональных слов. Это их сквозной признак, в отличие от узуальных слов, большей части которых не свойственна экспрессивность. Кроме того, экспрессивность окказионализмов носит ингерентный характер (в отличие от адгерентной экспрессии только в определенном контексте). Ингерентная экспрессия означает, что окказиональные слова экспрессивны сами по себе, в силу особенностей своего строения. Степень окказиональности и соответственно экспрессивности разных окказиональных слов неодинакова: чем меньше формальных и семантических нарушений, тем меньше окказиональности (а вместе с нею и экспрессивности) содержится в этом слове.

6. Еще один важнейший признак окказиональных слов - их принадлежность к определенному лицу. Словообразовательная принадлежность. Окказиональное слово по самой своей сути обязательно должно быть произносимым словом, поскольку окказиональное слово представляет собой результат относительно свободной комбинации, по крайней мере, двух словообразующих морфем, что неизбежно ведет к производности окказионального слова. Факты речи – всегда творческие, а творчество окказиональных слов –

это свободная комбинация единиц на морфемном уровне. Именно поэтому фонема как «точечная», односторонняя единица в принципе вообще не может быть окказиональной, поскольку она, будучи элементарной единицей, не может являться результатом комбинаций других, более простых единиц. По той же причине и морфема не может выступать в речи в окказиональном статусе. Правда многофонемная морфема в окказиональном виде может выступать в том случае, когда она сознательно фонологически искажается, то есть произвольно деформируется как звуковая константность, и своей искаженностью каламбурно напоминает другую морфему, создавая тем самым игру значений и намеков.

#### 7. Номинативная факультативность.

Это признак, указывающий на характер номинации окказионального слова в отличие от номинации канонического слова. Окказиональное слово не является необходимым фактом с точки зрения номинации в указанном выше смысле, так как за таким словом в языковой классификации неязыкового мира действительности с обязательностью не закреплен ни один из ее «кусочков». Именно поэтому индивидуальные новообразования в огромном своем большинстве так и остаются в самой периферийной сфере речи.

#### 8. Синхронно – диахронная диффузность.

Сущность ее заключается в местонахождении окказионального слова в точке пересечения синхронной и диахронной осей координат языковой системы. Следовательно, окказионализм является живым воплощением связи между синхронной и диахронной. Подлинная жизнь окказионализма в речи – это его одномоментность, его одновременное рождение и употребление как единственная форма, его функционального существования. Окказионализмы и синхронны, и диахронны. Синхронны потому, что подобно каноническим словам в

их системном отношении друг к другу, окказионализмы ассоциативно связаны с ними словообразовательными, семантическими, грамматическими и другими отношениями и потому-то в речи, в самом процессе общения, творятся из уже существующих морфем и понимаются носителями языка. Диахронны потому, что окказионализмы, будучи фактами чисто речевыми и невоспроизводимыми, в самих актах своего рождения включаются в линейную цепочку временной последовательности других речевых актов – актов, протяженных во времени [57].

Таким образом, окказиональное слово – это речевая экспрессивная единица, обладающая свойством невоспроизводимости, ненормативности и функциональной одноразовости.

Разграничение потенциальных слов от окказиональных рассматривается с учетом определенных подходов к пониманию дефиниций «потенциальность» и «потенциальное слово», «окказиональное слово».

### *1. Разграничение потенциальных слов и окказиональных слов с учетом функционального фактора*

Если рассматривать термин «потенциальный» как возможность возникновения слова – факта речи [1, 6, 13], то ему противопоставлен термин «окказиональный» как реально существующее слово. «Потенциальное, – отмечает С.И. Алаторцева, – при необходимых условиях реализуется в окказиональном образовании, которое может стать узуальным словом, а последнее, в свою очередь, спустя какое-то время может перейти в разряд историзмов» [1]. Такое понимание окказиональности (в широком смысле слова) основано на признании речевого уровня существования новаций как необходимого и переходного этапа развития большинства лексико-фразеологических единиц. Проблема же потенциального и реального находится в рамках антиномии узуса и возможностей языковой системы.

Противоречие между языковой системой и речью (узусом) состоит в том, что, с одной стороны, в речи не реализуется множество системно возможных образований, остающихся в языковой потенции (потенциальные слова). С другой стороны, в речи рождается множество не соотносящихся с системой, ненормативных новообразований (окказиональные, индивидуально-авторские слова).

2. Если рассматривать термин «потенциальные слова» как новые слова на грани языка и речи, то им может отводиться место, по мнению Е.В. Сенько, на одном уровне классификации с неологизмами и окказионализмами.

3. Разграничение потенциальных слов и окказиональных слов на словообразовательном уровне (формальный принцип)

Потенциальные слова создаются по законам словообразования, а окказиональные слова нарушают эти законы, тем самым представляют два полюса словообразования (Е.А. Земская, В.В. Лопатин). Эр. Ханпира потенциальное слово определяет не только как слово, возникшее по языковой модели высокой продуктивности, но еще не вошедшее в язык, но и слово, которое может быть образовано по данной языковой модели [77].

Но мнения относительно реализации/нарушения законов словообразования также расходятся.

«Потенциальное слово» как созданная по продуктивной модели реальная единица речи, с точки зрения ее вхождения в язык (А.И. Смирницкий, М.А. Бакина, Е.А. Земская, У.М. Калниязов, Э.И. Ханпира), противопоставлена «окказионализму», который образуется по малопродуктивным, непродуктивным и окказиональным моделям (Л.А. Шеляховская, И.С. Улукханов, Р.Ю. Намитокова, М.А. Бакина, И.Л. Загрузная, Р.Ю. Намитокова, З.К. Шовгенова, И.А. Нефляшева, М.Р. Напцок). Янко-Триницкая назвала окказиональные слова, которые не отвечали ни одному словообразовательному образцу и даже не находили

аналогии в каком-либо слове единичной структуры, т. е. были образованы по окказиональным моделям, – «словообразовательными окказионализмами» [83].

Э.И. Ханпира, Е.А. Земская, понимая под окказиональными только «индивидуально-авторские» слова, противопоставляют окказиональные слова потенциальным на основании следующих критериев: объективно существующих категорий окказиональности и потенциальности, принадлежности речевых новообразований к различным словообразовательным типам, наличия/отсутствия в новообразованиях отклонений от норм литературного языка, новизны как постоянного признака для окказиональных и проходящего для потенциальных слов, объема словообразовательного контекста.

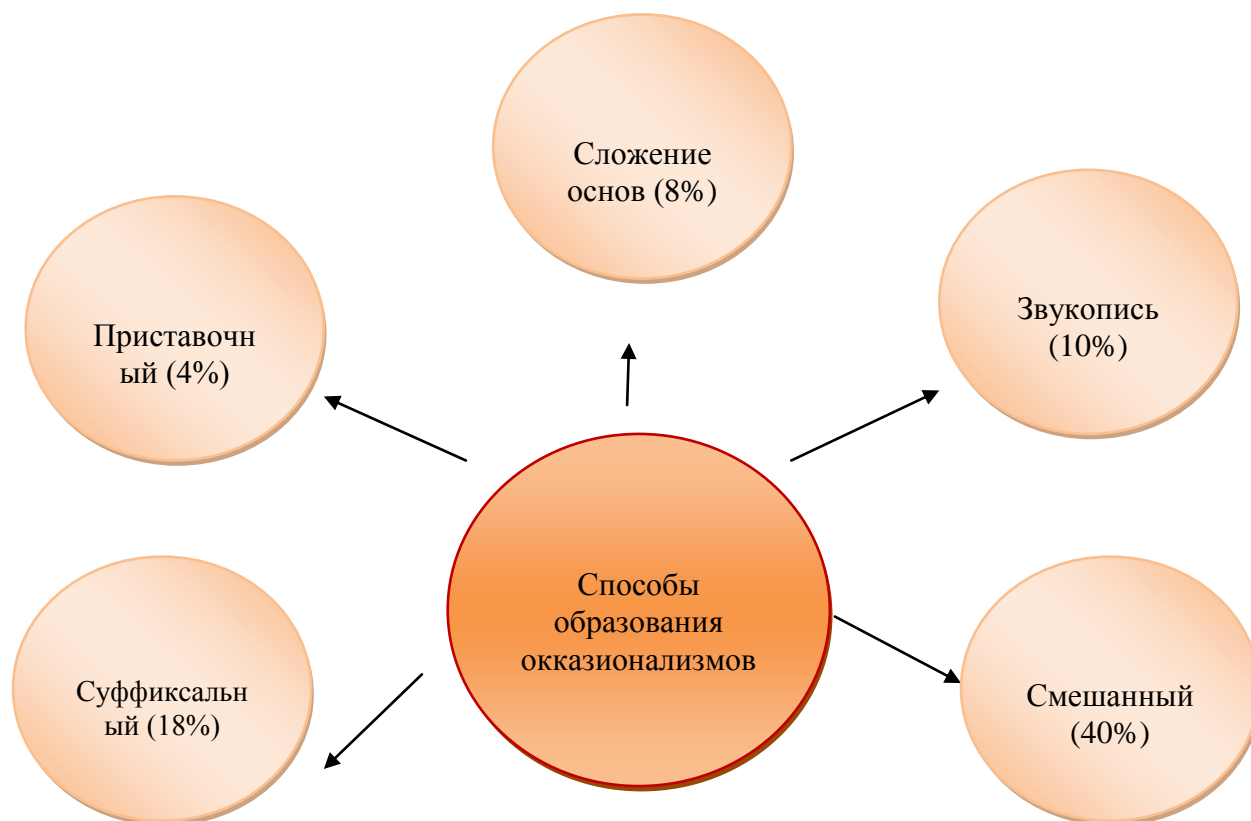
Л.В. Измайлова оспаривает ряд критериев – принадлежность речевых новообразований к различным словообразовательным типам, новизну, объем словообразовательного контекста. По ее мнению, отсутствие доказательно обоснованной градации словообразовательных типов по степени продуктивности осложняет такое противопоставление. Новизна часто определяется интуитивно; а описание при некоторых потенциальных единицах может быть не менее развернутое, чем при окказиональных [29].

Разграничение потенциальных и окказиональных слов некоторые авторы связывают с валентностью составляющих слово морфем. В потенциальном слове сочетаемость морфем соответствует общеязыковой, не нарушая валентности морфем. Окказиональные слова образуются с нарушением связей морфем [29]. В тех случаях, когда образование слова происходит за рамками узусных способов, речь идет об окказиональных способах. Окказиональное словообразование можно рассматривать как часть общего словообразования, как словообразовательную подсистему, для которой характерно «снятие ограничений, управляющих законами обычного словообразования» (Земская, Янко-Триницкая). Такое положение зиждется



на том, что в основе всего словообразования, и окказионального в частности, лежит общий принцип конденсации, синтагматической экономии, т. е. увеличение кода за счет укорачивания текста. Но данная подсистема располагает целым рядом образцов и способов, используемых исключительно для создания окказионализмов. Системность многочисленных отступлений от условий создания слов по определенному словообразовательному типу приводит к формированию специфических окказиональных моделей, что является еще одной причиной рассматривать окказиональное словообразование как «особую систему словообразования, выявляющую свои законы» [25]. Подсистема окказионального словообразования особенно наглядно демонстрирует весомость действия основного закона словообразования – закона аналогии в языке. Аналогия- это создание нового слова с опорой на существующее слово. В качестве образца могут использоваться и словообразовательные типы (модифицируя, преобразуя их), и отдельные слова (производные, членимые или псевдочленимые). Без аналогического сопоставления, аналогического фона новое слово не может быть понято и, следовательно, не может существовать. «Аналогическим фоном могут быть словообразовательная модель, конкретное слово-образец, ассоциативный фон» [26].

Согласно исследованиям ученых, окказионализмы по способу образования подразделяются на следующие категории (См.: Рис. 1)[ 21].



Основной закон окказионального словообразования – это закон аналогии: большинство окказиональных слов схожи с узуальными словами. Их новизна заключается в том, что, имея общий корень, окказионализм образуется при помощи других средств, нежели его узуальный прототип. Есть много способов образования новых слов, но основных более употребительных три:

1. путем словообразовательной деривации — образования новых слов из существующих в языке морфем по известным (обычно продуктивным) моделям; наиболее распространены такие способы образования окказионализмов (и в частности потенциальных слов):

а) суффиксация (тиниться, иззахолустничается, выбряцав, выстеклится),

б) префиксация (воркестрована, раструблена, распеснить, взмедведиться, расперегрянуло),

в) префиксально-суффиксальный способ (труба-раструбливался, горб-выгорбил),

d) сложение основ, часто — в сочетании с суффиксацией (синеблузится, зарифмоплесть, малокартинье, чужестранство),

e) усечение основ, особенно характерное для образования неологизмов в разговорной речи, использование кратких форм глаголов (скрал, опеня, замча, пья, пря);

2. путем семантической деривации, т. е. развития в уже существующем слове нового, вторичного значения на основе сходства вновь обозначаемого явления с явлением уже известным: ниагарится - льется как Ниагарский водопад; проиудить- поступить как Иуда, предать, взмедведиться- неуклюже влезть;

3. путем заимствования слов из других языков (блиндится, файвоклокствуют, и многие другие) или из некодифицированных подсистем данного языка — из диалектов, просторечия, жаргонов: например, для 1960-х годов неологизмами было слово умелец, заимствованное из диалектов, просторечное слово показуха, вошедшее в литературный (и образованное от него прилагательное показушный) [39].

Е.А. Земская также вводит шкалу, на одном полюсе которой находятся производные, образованные с помощью высокопродуктивных аффиксов, но с нарушением типов законов их функционирования. Противоположный полюс шкалы занимают окказионализмы Хлебникова, Кэрролла и др. Типические окказионализмы и типические потенциальные слова Е.А. Земская противопоставляет друг другу [26].

А.Г. Новоселова на основе комплексного подхода, учитывающего структуру, семантику, стилистическую принадлежность, контекстное окружение новообразований, обосновала следующую классификацию речевых единиц: окказиональные слова, потенциальные слова и окказионально-потенциальные слова, занимающие промежуточное положение. А.Г. Новоселова выделяет характерные признаки данных групп.

**Признаки окказиональных слов** – создание с нарушением тех или иных законов действия словообразовательного типа, образование по непродуктивному словообразовательному типу, объединение логически и/или стилистически несовместимых компонентов (сложное слово), отдаление от узуса, вхождение в словообразовательную парадигму только в случаях создания по непродуктивному словообразовательному типу, обладание затемненностью семантики или ее фразеологичностью, тесная связь с контекстом, вне которого невозможно установить значение, обладание высокой экспрессивностью, выполнение в предложении стилистически-оценочной функции.

**Признаки потенциальных слов** – создание в соответствии с узусом, образование по высокопродуктивному словообразовательному типу, объединение логически и стилистически совместимых компонентов (если новообразование – сложное слово), близость к узусу, вхождение в словообразовательную парадигму, нефразеологичность семантики, равная простому соединению значений морфем, компонентов, которые его составляют, определение значения вне контекста, стилистическая нейтральность (лишено эмоциональной окраски), реализация в предложении в номинативной функции. Исходя из обозначенных признаков, можно констатировать, что А.Г. Новоселова определяет окказиональное слово как речевое новообразование, наиболее отдаленное от узуса, созданное либо с нарушением тех или иных законов действия словообразовательного типа, либо по непродуктивному словообразовательному типу, тесно связанное с контекстом, обладающее фразеологичностью семантики и высокой экспрессивностью. Потенциальное слово – речевое новообразование, наиболее близкое к узусу, обычно воспринимающееся как каноническое, созданное в соответствии с высокопродуктивным словообразовательным типом, не зависимое от контекста, обладающее семантической

прозрачностью, лишённое эмоциональной окраски, стилистически нейтральное.

**Окказионально-потенциальные слова**, занимая промежуточное положение, наделены чертами и окказиональных, и потенциальных слов. Сложность разграничения потенциальных и окказиональных слов и приводит к выделению промежуточной разновидности слов, которые не составляют отдельные словообразовательные типы, а входят в каждый из таких типов (Е.А. Земская, М.У. Калниязов, Н.А. Богданов) [55].

Определяя дифференциальные признаки потенциальных/окказиональных слов, исследователи (И.А. Нефляшева, Л.В. Измайлова) вместе с тем отмечают и общие признаки, характерные для данных групп. И.А. Нефляшева отмечает общий признак – системность, характерный как для потенциальных слов, так и собственно окказиональных слов, так как «возможность, нарушения словообразовательного типа, происходящего при окказиональном словообразовании, заложена в самой системе» [53]. Особая роль в изменении критерия оценки слова со стороны новизны, которая позволяет окказионализмам, словно «моментальным снимкам живой русской речи» [82], разрушать стереотипы восприятия (как в структурном, так и в семантическом плане), экономя языковые средства, усиливать эмоционально-экспрессивную выразительность речи, давая возможность более полно и точно выразить свои мысли и чувства, давая оценку происходящему.

Рассмотрев один подход, который отражает мнения исследователей относительно противопоставления потенциальных и окказиональных слов, необходимо отразить и другую точку зрения, представленную функциональным подходом (Л.В. Измайлова, А.А. Козакова, В.В. Лопатин, А.Г. Лыков, Л.И. Плотникова, Р.Ю. Намитокова, О.Г. Ревзина, И.С. Улуханов, В.Н. Виноградова, А.В. Горелкина), позволяющим объединить в группу окказионализмов все речевые образования.

По мнению Е.А. Земской, при изучении динамического аспекта словообразования функционально-семантический подход является более плодотворным. Он позволяет идти от характеристики общих функций словообразования (номинативной, конструктивной, компрессивной, экспрессивной, стилистической) в языке, а также от тех словообразовательных значений, которые выражаются производными словами в пределах более общих единиц – словообразовательных категорий [26]. Потенциальные слова при функциональном подходе рассматриваются как разновидность окказионализмов, т. к. обладают общими особенностями в художественном тексте, отсутствуют в языковой традиции, создаются в момент речи, т. е. творятся.

Согласно мнению А.А. Козаковой, словообразовательные потенциализмы и окказионализмы с функциональной точки зрения представляют одно целое и совершенно различные явления – с формальной» [31]. Л.И. Плотникова также считает, что противопоставление «окказиональное – потенциальное» имеет смысл при словообразовательном аспекте исследования, при динамическом аспекте анализа, который предполагает исследование механизма порождения новообразования, степень продуктивности модели, которая хотя и учитывается, но не является основополагающей, поэтому данный аспект исследования позволяет оперировать объединяющим термином «окказионализмы» и «трактовать их как новообразования, характеризующиеся индивидуально-языковой принадлежностью и невоспроизводимостью в общем языке» [59].

С.М. Прохорова в качестве объединяющего признака окказионализмов и потенциальных слов называет экспрессивность. «Окказиональными словами являются экспрессивные лексические единицы, создаваемые преимущественно в целях художественно-стилистической номинации для функционирования в пределах конкретного контекста и не встречающиеся в дальнейшем в речевой практике языкового коллектива» [56].

В частности, Н.И. Фельдман пишет, что тесная связь слов-самоделок с контекстом делает их уместными и особо выразительными на своем месте» [76].

Как отмечают исследователи, контекст, в котором функционирует окказиональное слово, имеет особую структуру, способствующую восприятию новообразования (О.А. Габинская, М.А. Петриченко). Структурные единицы текста, оказывающие влияние на семантизацию окказионализмов, принято называть актуализаторами авторских новообразований (работа Р.Ю. Намитоковой, А.Н. Тихонова и З.К. Шовгеновой). Актуализаторы, объясняя появление слова, способствуют развитию этимологического мышления у читателей.

Р.Г. Гатауллин, исследуя влияние контекста на интерпретацию окказиональных словообразовательных конструкций, выявил, что текст: «а) обеспечивает понимание и интерпретацию конструкций, которые в изолированном виде обладают множеством толкований; б) меняет интерпретацию; в) конкретизирует значение многозначных словообразовательных конструкций; г) определяет их эффективность и роль в номинативной функции; д) фиксирует использование словообразовательных конструкций в конкретной функции; е) уточняет и специфицирует интерпретацию длинных конструкций».

Н.Г. Бабенко выделила следующие типы контекстов:

1. «Нулевой контекст – семантическая интерпретация новообразования указывает на избыточность контекста. Потенциальные слова, созданные по высокопродуктивным словообразовательным моделям, проявляют полностью семантику через внутреннюю форму, контекст как бы избыточен;

2. контекст ближайшего окружения (миниконтекст) – контекст строки или строфы, предложения или абзаца, достаточный для выявления семантики новообразования;
3. контекст произведения (макроконтекст) – привлекается для анализа окказиональных новообразований, семантика которых эксплицируется только в пределах всего художественного текста;
4. контекст творчества учитывается при исследовании эволюции в использовании автором окказионализмов;
5. историко-культурный контекст (вертикальный контекст) может помочь при анализе семантики окказионализмов;
6. словообразовательный контекст – это сопровождающий окказионализм авторский комментарий, в котором не опосредованно, а прямо содержится информация о механизме образования и/или семантике новообразования» [7].

По мнению Н.Г. Бабенко, «высокохудожественные, эстетически ценные окказионализмы являются важным текстообразующим средством» [7].

«Являясь как единицами словообразовательной системы, так и единицами лексики», окказионализмы «осуществляют разные виды связей, то есть выполняют текстоорганизующую функцию» [19], окказионализмы выступают как единицы, «способствующие спаянности текста, выделяющие наиболее важные словообразовательно-лексические значения, актуальные для данного предложения, абзаца и т. п., дающие эмоционально-экспрессивный настрой художественному произведению» [19].

Новообразования могут выступать в качестве ключевых слов. Передавая основную идею или тему в концентрированном виде, окказионализмы могут стать отправной точкой рассказа, темой для повествования – заголовком (сильной позицией), выступить важным



организующим элементом текста. Использование окказиональных слов в качестве заголовка позволит им, благодаря своей экспрессивности, особым образом воздействовать на читателя, привлечь его внимание к тексту, побуждая к чтению, чтобы раскрыть содержание заглавия.

Обобщая сказанное, отмечаем, что представители данного подхода выделяют потенциальные слова как особый тип лишь на словообразовательном уровне.

Говоря о новообразованиях, необходимо отметить детские новообразования, которые занимают особое место в этом ряду.

В детской речи (Выготский, 1934) окказиональное словообразование совершается на основе аналогии, сложность действия которой отмечалась неоднократно (Шмелев, 1963). Постепенность процесса усвоения морфемной и смысловой структуры слова (Шахнарович, 1985; Черемухина, 1978; Гараева, 1984; Юрьева, 1933) обуславливает возникновение инноваций в детской речи. Сначала ребенком постигаются самые общие закономерности, потом частные правила, конкретизирующие общие закономерности применительно к группам слов, объединенным общим признаком, в последнюю очередь – исключения [79].

Традиционно в детской речи выделяют четыре типа детских инноваций: словообразовательные, формообразовательные, лексико-семантические и синтаксические. Опираясь на критерий двуединства речевой деятельности (Леонтьев, 1965; Кубрякова, 1986) – восприятие речи (анализ) и ее производство (синтез), С.Н. Цейтлин выделяет инновации анализа (морфолого-семантические, лексико-семантические) и инновации синтеза (формообразовательные, словообразовательные). К инновациям синтеза относятся семантические инновации, представляющие группу грамматически неоформленных инноваций [79].

С.Н. Цейтлин рассматривает три вида окказионализмов в детской речи: по образцу конкретного слова, по образцу словоизменительной или

словообразовательной модели, по сверхмодели, когда образцом для подражания являются «глубинные потенции» языковой системы, «не получившие в нормативном языке реализации на уровне конкретных моделей» [79].

Таким образом, можно утверждать, что у словообразовательных окказионализмов и детских слов обозначен общий признак, который проявляется в заполнении пустующих клеток (лакун) в словообразовательных парадигмах. Данный процесс реализует возможности языковой системы. Помимо общего признака, существуют и отличительные особенности детских окказионализмов.

Н.Г. Бронникова выделяет две разновидности окказионализмов, которые наблюдаются в детской речи – это: а) однократно определяемые и однозначно употребляемые окказионализмы во вновь полученном смысловом заполнении (окказионализм сохраняет свой смысловый объем независимо от характера образования) и б) многократно определяемые и многозначно употребляемые новообразования в «случайных» смысловых заполнениях (происходит изменение смысловой природы инноваций в зависимости от случая) [12].

Расшифровывая слова и конструируя новые слова, ребенок опирается на имеющиеся в языке словообразовательные модели, тонко чувствуя их семантику. Поэтому все детские инновации являются разрешенными с точки зрения системы языка, потому что в этих словах реализуется системная функция словообразовательной модели «без учета ограничений, налагаемых на уровне языковой нормы, представленной в виде более узких, частных значений» [27].

Также следует разграничить «неправильности» и окказионализмы. Окказионализмы – это нарушение грамматических, словообразовательных и лексикосемантических норм, т.е. неправильность, но окказионализмы – это не естественная неправильность, а мотивированная, носящая целесообразно

организованный, «запрограммированный» характер, это одно из проявлений поэтической речи (в самом широком смысле), в котором – по самой сути – выражение содержания не менее (если не более) важно, чем само содержание [42].

Принадлежность типичных окказионализмов, по мнению А.Г. Лыкова, к нормированной (кодифицированной) речи свидетельствует о том, что окказионализм – это «сознательное, мотивированное отклонение от нормы и ее кодификации» [42]. «Печать сознательного языкового новаторства» на индивидуально-авторских словах отмечает В.В. Лопатин [40]. Неправильность в «чистом», неосложненном своем проявлении, в отличие от окказионализма, является следствием незнания норм языка или неумения ими владеть. Неправильность носит нецеленаправленный, стихийный характер.

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что окказиональные слова могут выполнять текстообразующую функцию. Необходимо проверить, как младшие школьники могут создавать письменные высказывания, тексты, используя окказиональные слова. «... если мы хотим научить думать, то прежде должны научить придумывать», - это высказывание Дж. Родари точно определяет применение окказиональных слов в целях текстообразования [22].

Таким образом, необходимо проверить эффективность использования окказиональных слов в качестве средства развития связной письменной речи младших школьников.

### Вывод по I главе

Речь – это сложившаяся в процессе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Она является усилителем всех психических сил человека: познавательных процессов, чувств человека, мышления и интеллекта [16].

Высший уровень развития речи представляют сочинения, которые относятся к коммуникативно-творческому виду текстовых упражнений. Работая над сочинениями, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять самостоятельность суждений, а значит, и развивают свою речь.

Использование терминов «потенциальное слово», «окказиональное слово», «неологизм» обусловлено аспектами изучения. При ономаσιологическом анализе, объектом которого является словопроизводственный процесс, слово рассматривается в отвлечении от его дальнейшей судьбы в лексической системе языка, противопоставление терминов «неологизм – окказионализм» снимается, т. к. оно оказывается избыточным. В лексикологическом (лексикографическом), функционально-стилистическом исследованиях невозможно отрицать необходимость оперирования терминами «неологизм», «окказиональное слово».

Противопоставление терминов «окказиональное слово» – «потенциальное слово» используется при словообразовательном анализе, учитывающем степень продуктивности модели (типа) образованного слова.

В своей работе мы разделяем точку зрения исследователей, которые не разграничивают потенциальные/окказиональные слова, т. к. между ними достаточно точек соприкосновения.

Для окказиональных слов характерны следующие признаки: принадлежность к речи; творимость, ненормативность; функциональная одноразовость; экспрессивность; индивидуальная принадлежность;

словообразовательная производимость; номинальная факультативность; синхронно – диахронная диффузность.

Так как лингвистические исследования подтверждают возможность использования словообразовательных окказионализмов в качестве текстообразующего средства, поэтому считаем целесообразным проверить, могут ли учащиеся младшего школьного возраста создавать окказионализмы и использовать их как текстообразующее средство для создания письменных высказываний. Для этого определим круг тем и для письменных сочинений и создадим условия для образования окказионализмов.

## ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ

### 2.1 Актуальный уровень развития связной письменной речи младших школьников

Результаты анализа теоретических источников по проблеме исследования определили направление экспериментальной работы, которая осуществлялась на базе Агинской СОШ №1 в 3 «б» и в 3 «в» классах (41 человек).

Цель констатирующего среза: выявить актуальный уровень развития связной письменной речи младших школьников.

Остановимся подробнее на методической организации исследования.

Исследование проводилось с учениками двух классов. Для этого была использована ситуация сочинения сказки. На уроке сочинялась «Сказка о противоручке».

Ниже приведены комментарии к ней.

**Учитель:** Сегодня мы будем сочинять сказку. Как всегда необходимо ответить на вопросы: О чем будем писать? Кто будет герои сказки? Что он будет делать?

Далее учитель предлагает учащимся вспомнить слова с приставкой *противо*. (Дети затрудняются ответить на этот вопрос).

**Учитель:** В рассказах о войне такие слова встречаются часто.

**Дети:** Противогаз.

**Учитель:** Из каких частей состоит это слово?

**Дети:** Это слово состоит из – *противо* и- *газ*.

**Учитель:** А что оно означает?

**Дети:** Его надеваю солдаты, чтобы не надышаться.

**Учитель:** Правильно. Противогаз – это специальный прибор, надеваемый на голову для защиты от отравляющих газов. Вы можете еще привести слова с приставкой *противо*-?

**Дети:** Противоракетное оружие.

**Учитель:** А для чего оно служит?

**Дети:** Оно бьет по ракетам.

Учитель предлагает учащимся посмотреть на доску, где на одной стороне написаны приставки *противо-* и *мини-*, а на другой слова *ручка* и *нож*.

**Учитель:** Из этих приставок и слов мы должны образовать новые слова, подобно тому, как несколько десятков лет назад образовали из *противо-* и *газ-* слово *противогаз*. Дети составляют слова, а учитель записывает их на доске: *противонож*, *противоручка*, *миниручка*, *мининож*.

**Учитель:** У вас получился целый список новых, неизвестных еще в языке слов. Противогаз существует и мы все видели его, а кто из вас видел противоручку или противонож.

**Дети:** Таких предметов нет.

**Учитель:** А в сказке они могут быть. В сказке все возможно: деревянный мальчик Буратино говорит, плачет, смеется, как мы, дом на курьих ножках, золотая рыбка и многое другое. Давайте же напишем историю о предмете, которого нет даже в сказках. Если бы существовала противоручка, то какими свойствами она могла бы обладать? Ручкой мы пишем, а противоручкой?

**Дети:** Она стирает. Проводишь ею по буквам – и буквы исчезают; противоручка движется наоборот, ее ставят в конце слова, ведут по буквам справа налево и слово исчезает.

Учитель уточняет функции противоручки и ставит задачу «Вообразите, что вам подарили противоручку. На вид она такая же, как обычная ручка, но ведет себя странно. Стирает вместо того, чтобы писать, или пишет, но невозможно ничего понять; буквы выходят наоборот. С такой ручкой можно попасть в самые неожиданные ситуации. Напишите же сказку

о том, как вы или кто-либо другой стали владельцами противоручки, что с вами или с ним приключилось.»

Над сказкой каждый ученик работал индивидуально.

Анализ сказки оценивался по следующим параметрам:

1. Число слов – определяется по общему количеству слов во всем тексте.
2. Число фраз – определяется по общему числу предложений в тексте.
3. Средняя длина фраз – определяется отношением числа всех слов текста к числу предложений. По величине данного показателя можно судить, насколько богата или бедна синтаксическая структура фраз.
4. Лексическая разнообразность – выражается через отношение числа различных, неповторяющихся, слов к общему количеству слов.
5. Связность – отношения между фразами в текстах, материализующимися связками. Связка – элемент речи, соединяющий между собой предложения и включающий их в некое семантико-синтаксическое целое. Количественный показатель связности текста можно получить, если установить, в какое смысловое отношение вступают два соседних предложения; определить все возможные отношения в тексте, а также все смысловые отношения, которые адекватно выражены связками.
6. Глубина фраз – указывает на уровень сформированности действия по порождению и отбору синтаксических структур. Чтобы определить синтаксическую сложность текста по параметру «глубина фразы», производятся следующие операции: подсчет общего числа фраз; установление для каждой фразы числа ее степеней и собственно уровней глубины.



Так же мы учитывали критерии, которые используются при оценке обычного сочинения.

М.Р.Львов предлагает оценивать сочинения по следующим критериям:

1. Содержание должно соответствовать теме, полнота ее раскрытия. Также учитывается уровень возрастных возможностей, достоверность материала и как выражена позиция автора.
2. Логика построения, обоснованность, аргументация, нет ли расхождений между планом и текстом, нет ли повторов или существенных пропусков, выделено ли главное, есть ли обобщения и выводы.
3. Тип речи, жанр, стиль. Соответствие языковых средств, выбранному стилю; языковые средства.
4. Размер сочинения: количество слов, предложений, абзацев.
5. Есть ли вступление, его оценка, тип, выполняет ли оно свою функцию; то же о заключении, концовке.
6. Характеристика построения: сюжет, действующие лица, как развивается действие; есть ли пейзажные зарисовки, есть ли юмор, диалоги.
7. Учитывается также и лексика: правильность выбора слов, точность их употребления, разнообразие синонимов, антонимов, экспрессивно-окрашенная лексика, фразеология, тропы.
8. Синтаксис: размер и тип предложения, наличие сложных предложений, соотношение сочинительных и подчинительных конструкций, разнообразие конструкций, глубина фраз.
9. Индивидуальные черты и то, как они выразились в содержании и в языке сочинения.
10. Элементы художественности и оригинальности.

11. Орфографическая, пунктуационная грамотность; каллиграфия; речевые ошибки и пр. [88].

В результате оценивания работ по данным критериям получились следующие результаты.

- Высокий уровень - отметка «5»
- Средний уровень - отметки «4»-«3»
- Низкий уровень - отметка «2»

Таблица 1-Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
3 «б»	19	4	62	13	19	4
3 «в»	50	10	40	8	10	2

Как показывают данные, представленные в таблице, большинство испытуемых в 3 «б» продемонстрировало средний уровень-62%. В 3 «в» классе к среднему уровню относятся 40% обучающихся, что на 22% меньше, чем в 3 «б» классе. К высокому уровню в 3 «в» классе относятся на 31% учеников больше, чем в 3 «б» классе, так как к высокому уровню в 3 «в» классе относится 50% учеников, а в 3 «б» - 19%. Показатели низкого уровня в 3 «б» - 19%, а в 3 «в» - 10%.

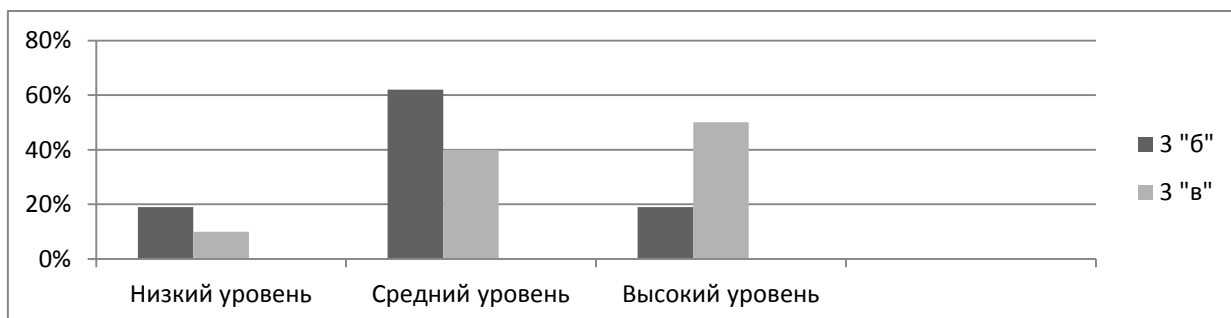


Рисунок 1 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи

## Критерии оценивания сочинений по методике Ляудис.В.Я., Негурэ И.П..

В результате проведенного эксперимента анализ работ учащихся показал такие результаты по параметру «общее число слов».

Уровень развития речи по параметру «общее число слов»:

- Высокий уровень – 95-141 слов.
- Средний уровень – 48-94 слов.
- Низкий уровень – 0-47 слов.

Результаты анализа работ учащихся представлены в таблице 2 и на рис.2.

Таблица 2-Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов»

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
3 «б»	10	2	33	7	57	12
3 «в»	40	8	50	10	10	2

Как показывают данные, представленные в таблице в 3 «б» классе к низкому уровню относятся 57% обучающихся, а в 3 «в» - 10%. Это говорит о том, что в 3 «б» классе на 47% учеников больше обладают низким уровнем развития по данному параметру. К высокому уровню в 3 «в» классе относятся на 30% учеников больше, чем в 3 «б» классе, так как по параметру «общее число слов» к высокому уровню в 3 «б» классе относится 10% учеников, а в 3 «в» - 40%. Показатели среднего уровня в 3 «б» - 33%, а в 3 «в» - 50%.

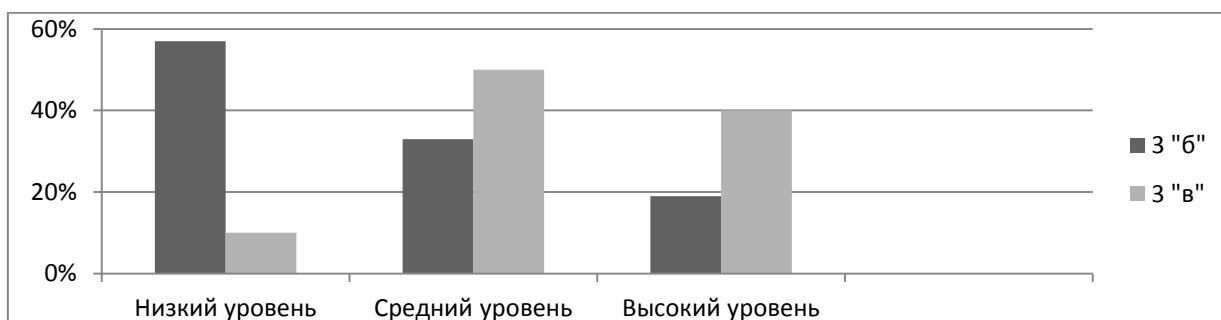


Рисунок 2 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов»

По параметру «общее число фраз» анализ работ учащихся показал такие результаты.

Уровень развития речи по параметру «общее число фраз»:

- Высокий уровень – 9-12 фраз.
- Средний уровень – 6-8 фраз.
- Низкий уровень – 0-5 фраз.

Результаты анализа работ учащихся представлены в таблице 3 и на рис.3.

Таблица 3 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз»

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
3 «б»	14	3	48	10	38	8
3 «в»	50	10	45	9	5	1

Как показывают данные, представленные в таблице, уровень речевого развития по параметру «общее число фраз» распределяется неравномерно. В 3 «б» классе преобладает средний уровень выраженности данного параметра – 48%, это на 3% больше, чем в 3 «в» классе, где средний уровень «общего числа фраз» достиг 45%. Высокий уровень развития параметра в 3 «в» классе преобладает – 50%, в 3 «б» классе показатель выражен на 14%,

что на 36% меньше чем в 3 «в». Показатели низкого уровня оказались - в 3 «в» - 5%, в 3 «б» - 38%.

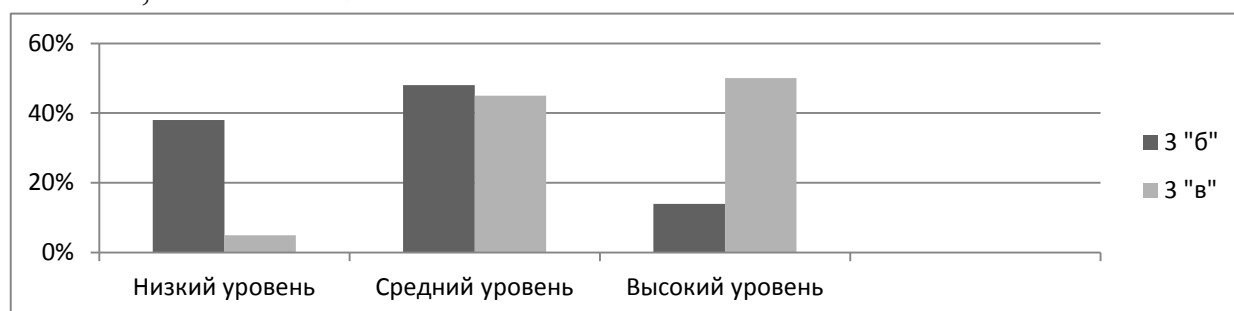


Рисунок 3 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз»

Параметр «средняя длина фразы» определяется отношением числа всех слов в тексте к числу предложений. По величине данного показателя можно судить, насколько богата или бедна синтаксическая структура фраз.

Уровень развития речи по параметру «средняя длина фразы»:

- Высокий уровень – 18-25,5
- Средний уровень – 8,5-17
- Низкий уровень – 0-8,4

Результаты анализа работ учащихся представлены в таблице 4 и на рис.4.

Таблица 4 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фраз»

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
3 «б»	0	0	24	5	76	16
3 «в»	5	1	70	14	25	5

Как показывают данные, представленные в таблице, уровень речевого развития по параметру «средняя длина фразы» распределяются неравномерно. В 3 «б» преобладает низкий уровень выраженности данного параметра – 76% это на 51% больше, чем в 3 «в» классе, где низкий уровень достиг 25%. В среднем уровне в 3 «в» показатели выше, чем в 3 «б» на 46%.

В 3 «в» - 70%, в 3 «б» - 24%. В высоком уровне в 3 «б» классе – 0%, в 3 «в» - 5%.

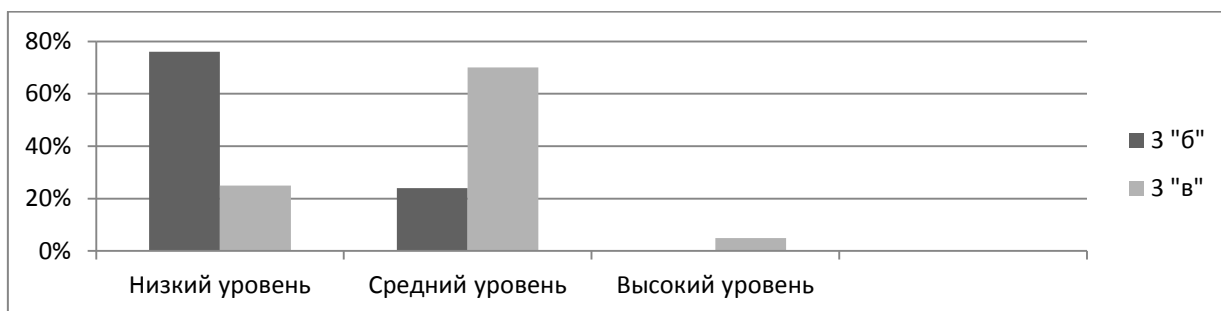


Рисунок 4 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фраз»

Параметр «лексическое разнообразие» выражается через отношение числа различных, неповторяющихся, слов к общему количеству слов.

Уровень развития речи по параметру «лексическое разнообразие»:

- Высокий уровень – 82-121
- Средний уровень – 41-81
- Низкий уровень – 0-40

Результаты анализа работ учащихся представлены в таблице 5 и на рис.5.

Таблица 5 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие»

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
3 «б»	10	2	14	3	76	16
3 «в»	35	7	40	8	25	5

Как показывают данные, представленные в таблице 5, большинство учеников 3 «б» класса продемонстрировали низкий уровень речевого развития по указанному параметру – 76%, это на 51% больше, чем у учеников 3 «в» класса – 25%. Большинство учеников 3 «в» продемонстрировали средний уровень речевого развития по указанному

параметру. К нему относятся 40% обучающихся данного класса. У учеников 3 «б» класса со средним уровнем по параметру «лексическое разнообразие» оказалось на 26% меньше чем у 3 «в» -14%. Показатели высокого уровня в 3 «б» - 10%, в 3 «в» - 35%.

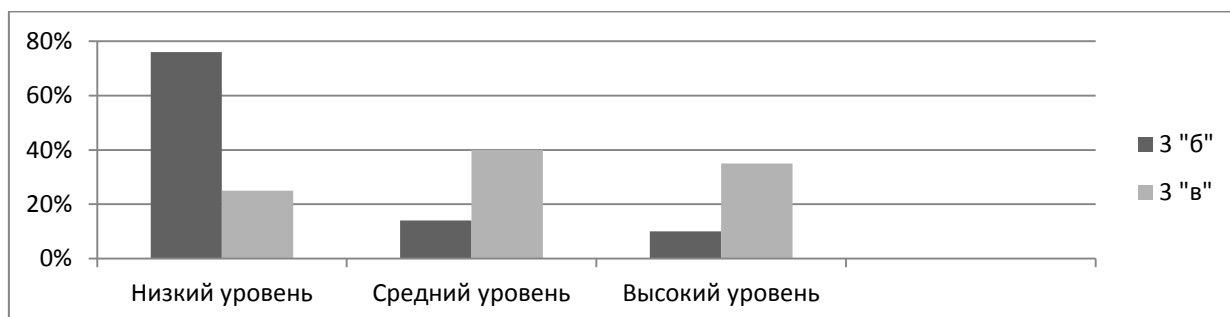


Рисунок 5 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие»

Параметр «связность».

Отношение числа адекватно выраженных отношений к числу всех отношений показывает числовое выражение связности данного текста.

Параметр «связность»:

- Высокий уровень – 0,8-1
- Средний уровень – 0,4 -0,7
- Низкий уровень – 0 -0,3

Результаты анализа работ учащихся представлены в таблице 6 и на рис.6.

Таблица 6 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность»

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
3 «б»	14	3	43	9	43	9
3 «в»	50	10	45	9	5	1

Как показывают данные, представленные в таблице 6, в 3 «б» классе низкий уровень развития по указанному параметру равен 43%, что на 38%

больше, чем в 3 «в» - 5%. Высокий уровень в 3 «б» 14% - это на 36% меньше чем в 3 «в» - 50%. В 3 «в» низкий уровень развития равен 5%, а высокий 50%.

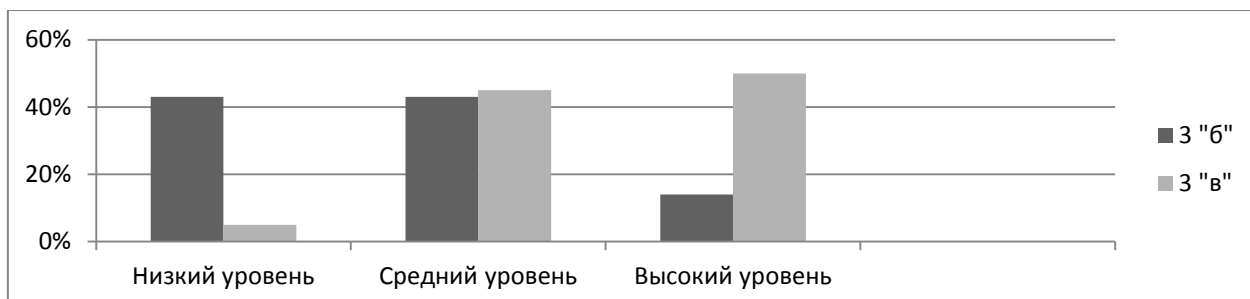


Рисунок 6 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность»

Параметр «глубина фразы» указывает на уровень сформированности действия по порождению и отбору синтаксических структур. Существует несколько методов выявления глубины фраз, разработанных В.Ингве, Н.Хомским, Л.Тесниером. Мы использовали метод французского исследователя Л.Тесниера, который считает, что все элементы фразы вступают между собой в определенные отношения, составляющие структуру данной фразы. Благодаря этим отношениям фраза приобретает многоуровневую организацию.

Чтобы определить синтаксическую сложность текста по параметру «глубина фразы», производятся следующие операции: подсчет общего числа фраз; установление для каждой фразы числа ее степеней и собственно уровней глубины.

Параметр «глубина фразы»:

- Высокий уровень – наличие в тексте предложений со всеми тремя степенями распространения.
- Средний уровень – наличие в тексте предложений с 1-2 степенью распространения.
- Низкий уровень – наличие в тексте предложений с 1 степенью.



Результаты анализа работ испытуемых приведены в таблице 7 и на рис.7.

Таблица 7 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы»

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
3 «б»	43	9	43	9	14	3
3 «в»	50	10	45	9	5	1

Как показывают данные, представленные в таблице 7, равное количество испытуемых в 3 «б» классе продемонстрировали высокий и средний уровень речевого развития по указанному параметру. Показатели между классами отличаются на 7%, в 3 «б» ученики продемонстрировали 43%, а в 3 «в»- 50%. Средний уровень зафиксирован у 43% учащихся 3 «б» класса и 45% у 3 «в». Низкий уровень у учащихся 3 «б» класса на 9% больше, чем у 3 «в». В 3 «б» классе 14%, а в 3 «в»- 5%. Это говорит о том, что развитие речи по параметру «глубина фраз» лучше развито в 3 «в» классе.

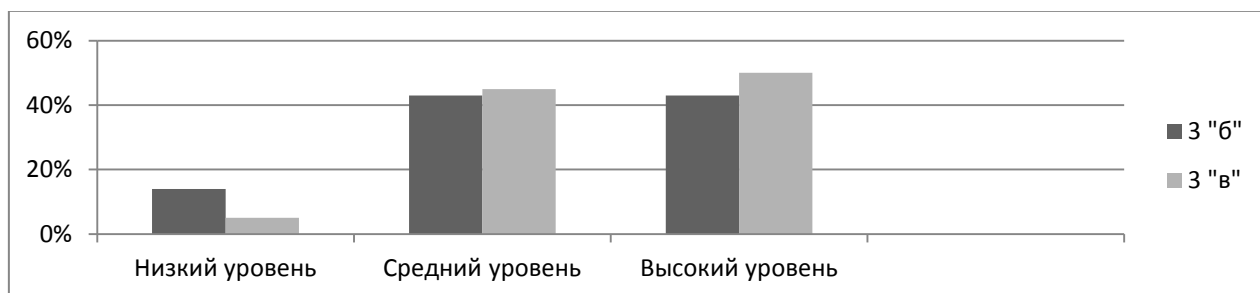


Рисунок 7 - Распределение учащихся по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы»

Таким образом, анализ итогов констатирующего среза продемонстрировал необходимость разработки программы, направленной на совершенствование связной письменной речи учащихся.

## **2.2 Развитие связной письменной речи младших школьников посредством использования окказиональных слов**

С учетом результатов, полученных на этапе констатирующего среза, было разработано содержание формирующего эксперимента, направленного на развитие связной письменной речи младших школьников.

В качестве экспериментального класса был выбран 3 «б» класс, в качестве контрольного 3 «в» класс.

Одной из наиболее оптимальных форм работы с детьми является внеурочная деятельность. Эта форма отлична от классно-урочной деятельности и направлена на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования. Такая организация позволит: оптимизировать учебную нагрузку обучающихся, улучшить условия для развития ребенка, вовлечь в работу каждого из участников.

Программа для учащихся содержала в себе цикл из 11 занятий.

Продолжительность одного занятия 40 минут.

На первом этапе составления программы для внеурочной деятельности мы определили ее цель и задачи.

**Целью программы** является выявление эффективности использования окказиональных слов в процессе развития связной письменной речи младших школьников.

### **Задачи работы:**

1. Развитие речи ребенка.

На втором этапе мы определили качественный и количественный состав участников эксперимента.

Уроки для детей включают в себя сочинение на основе использования окказиональных слов (*Приложение Б*).

Сочинения напрямую связаны с коммуникативными компетенциями.

В Стандарте основного общего образования по русскому языку написано: «Коммуникативная компетенция – овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных её этапах» [86].

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой. В ней достигается единство “языка-речи” как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция индивидуальна и динамична. Она относится к классу интеллектуальных способностей индивида, сферой проявления этих способностей [10].

Из вышесказанного следует, что коммуникативная компетентность зависит не только от интеллектуальных способностей индивида, но и от хорошо развитой устной и письменной речи.

Высший уровень развития речи представляют сочинения, которые относятся к коммуникативно-творческому виду текстовых упражнений. Работая над сочинениями, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять самостоятельность суждений, а значит, и развивают свою речь. Нужны условия, чтобы ученик мог выражать свои мысли самостоятельно.

В программе мы предлагаем написание сочинений на основе использования окказиональных слов, так как они позволяют детям выразить свои мысли в необычной форме, фантазировать, развивать ассоциативное мышление, являются «отправной точкой» для создания текста.

Создание высказывания в стихотворной или прозаической формах:

1. Конструирование высказывания по опорным окказиональным словам.

Варкалось. Хливкие шорьки

Пырялись по наве,

И хрюкотали зелюки,

Как мюмзики в мове.

2. Сочинение на предложенную или самостоятельно сформулированную тему (название), содержащую окказиональное слово (по названию: «Моя Вообразилия», «Жители Хохотании», «Кто живет в деревне Дедморозовке», «Трям! Здравствуйте!»; «Тюпа»).

3. Составление текста по его началу или по его концовке (дано предложение, содержащее окказионализм) («Глókая кúздра штéко будланúла бóкра и курдýчит бокрénка»).

4. Написание текста, содержащего самостоятельно образованное окказиональное слово.

5. По предметным картинкам, на которых изображены необычные животные.

В качестве примера приведем фрагмент факультативного занятия, на котором учащиеся писали сочинение по названию, содержащему окказиональное слово.

Сегодня мы с вами отправимся в страну «Вообразилия». Как вы думаете, что это за страна? Кто в ней может жить? Как будут называться жители этой страны? Основное занятие жителей?

-Давайте прочитаем это стихотворение.

«Моя Вообразилия»

В моей Вообразии,

В моей Вообразии

Болтают с вами запросто

Настурции и Лилии;

Умеют Львы косматые

Или моим ровесником...

В моей Вообразии,

В моей Вообразии-

Там царствует фантазия

Во всем своем всеилии;

Там все мечты сбываются,

Скакать верхом на палочке,	А наши огорчения
А мраморные статуи	Сейчас же превращаются
Сыграют с вами в салочки!	В смешные приключения!
Ура, Вообразия,	В мою Вообразию
Моя Вообразия!	Попасть совсем несложно:
У всех, кому захочется,	Она ведь исключительно
Там вырастают крылья;	Удобно расположена!
И каждый обязательно	И только тот, кто начисто
Становится кудесником,	Лишен воображения,-
Будь он твоим ровесником	Увы, не знает, как войти
	В ее расположение!..

-Хотели бы вы попасть в такую страну? Что для этого необходимо? Если бы вы попали в такую страну, какие бы животные там жили? Давайте с вами посмотрим на картинки и придумаем название животным (учитель демонстрирует слайды с картинками).

-Теперь попробуйте написать сочинение на тему «Моя Вообразия». Давайте вместе попробуем составить план, о чем вы должны написать?

План:

1. Жители Вообразии.
2. Род занятий жителей.
3. Животный мир страны.
4. Растительный мир страны.

Домашнее задание: дописать сочинение, нарисовать иллюстрацию.

Таким образом, основным источником для развития устной и письменной речи являются сочинения. Использование в сочинении окказиональных слов может способствовать развитию письменной речи учащихся, развитию ассоциативного мышления и т.д.

**Внеурочные занятия, направленные на развитие связной  
письменной речи младших школьников:**

**Факультативное занятие 1 (16.02.15)**

Настрой класса был рабочим, всем детям было интересно, о чем мы будем с ними говорить на уроке. С первых минут урока ребята были заинтересованы в происходящем. После прочтения стихотворения, они стали повторять новые необычные слова и спрашивать, что они обозначают.

Далее был разбор понятия - «Узуальные слова». Детям было объяснено, что это общепринятые слова, созданные по всем нормам и правилам русского языка. А для того, что объяснить, как мы будем называть те слова, которые нам неизвестны, детям были розданы карточки с заданием. Это задание очень заинтересовало детей и они стали охотно его выполнять. Им нужно было, внимательно слушая инструкцию - составить слово по клеточкам.

Выполнив задание, дети выяснили, что такие слова называются «окказиональными». Беседа, на вопросы которой дети самостоятельно должны подумать и ответить, включила всех учеников класса. Первое занятие повысило интерес детей, им захотелось узнать больше о необычных словах.

**Факультативное занятие 2 (19.02.15)**

После предыдущего урока ребята еще с большим удовольствием настроились на работу, и мы без труда смогли приступить к занятию. Ученики внимательно выслушали стихотворение Бориса Заходера «Моя Вообразия».

Стихотворение вызвало положительные эмоции у ребят, они заметили в нем много необычного: «Болтают с вами запросто настурции и Лилии», «Умеют Львы косматые скакать верхом на палочке» и т.д.

Всем детям понравилась такая страна, им хотелось бы в нее попасть. Ребята стали фантазировать, кто в этой стране может жить, как будут выглядеть жители, какие животные существуют в этой стране?

Далее был просмотр презентации, на слайдах были картинки с изображением необычных животных. Задача детей состояла в том, чтобы придумать названия для этих животных. Ответы были следующими: разнознайка, лисоптиц, мышамух, лунтикрыл, котокрыл, козакрыл, козавинкс и т.д.

Конечным результатом урока было написание сочинения по плану. Детям предлагалась тема сочинения «Моя Вообразия». Им нужно было написать, кто в ней живет, род занятий жителей, какие животные и растения в этой стране. Ученики были увлечены работой. Кто успел написать сочинение до звонка, рисовали иллюстрацию к своей работе.

Дети были довольны своей работой, некоторые из них просили зачитать вслух то, что у них получилось. После окончания урока, дети интересовались, когда будет следующий.

### **Факультативное занятие 3 (23.02.15)**

Настрой на урок прошел успешно, ребята рассказали о своем настроении, о своих впечатлениях после уже проведенных занятий.

Сообщив название новой страны «Хохотания» дети были очень рады и сразу стали фантазировать, кто может жить в такой стране, чем занимаются жители этой страны. Также проводилась работа с синонимами. Подобрал синоним к слову «Хохотания», ребята прослушали стихотворение и проверили, совпали ли их предположения.

Далее проводилась работа по поиску необычных слов в стихотворении. Найдя слова «смехоград» и «смеходром», ученики объяснили значение этих слов и провели аналогии с другими словами, от которых они образованы. Выяснили значение понятия «сложные слова» и подумали, какие еще можно

придумать слова, связанные с этой страной. Во время этой работы дети затруднялись в толковании слов и выделении двух основ в сложном слове.

#### **Факультативное занятие 4 (26.02.15)**

Путешествие по странам очень понравилось детям. Рассказав о том, что сегодня нам нужно посетить еще одно необычное место, ученики обрадовались. На уроке они узнали, что работать они будут в группах и составлять устный рассказ.

Прочитав название с доски деревни «Дедморозовка», дети сразу догадались, что речь пойдет о стране, где живет Дед Мороз. Рассмотрев картинки, они убедились в своих предположениях. Я им рассказала о том, что есть мультфильм про деревню «Дедморозовку», порекомендовала им посмотреть его дома.

На уроке мы прослушали песню и выяснили, что в этой стране еще живут снеговики. Определив род у этого слова, дети придумали, как можно назвать снеговика, который относится к женскому роду. (снеговички).

Показав следующую картинку, вместе с детьми мы стали придумывать имена снеговикам. Трудностей у учеников не возникло, они быстро справились с этим заданием.

Далее я познакомила детей с необычными предметами, которые помогают жителям деревни «Дедморозовка» в быту и разделила класс на 5 групп. Ребятам была предложена работа с таблицами, которые нужно было заполнить по определенным пунктам. Пункты были разобраны, чтобы в процессе работы не возникли вопросы.

После того как дети закончили заполнять таблицы, они получили задание: «необходимо дать рекламу «бытовому предмету»». Нужно было нарисовать его и рассказать, опираясь на таблицу. Но перед этим мы выяснили, что рассказ-это своего рода и есть сочинение. Вспомнить типы



сочинений: сочинение-описание, сочинение-повествование, сочинение-рассуждение, дети выбрали для своего рассказа - сочинение – описание.

#### **Факультативное занятие 5 (2.03.15)**

Начав урок с сообщения о том, что мы сейчас посмотрим фрагмент из мультфильма, дети были удивлены и стали просить посмотреть весь мультфильм, а не его часть.

После просмотра, детям нужно было ответить на ряд вопросов, которые были записаны на доске. Также ребята самостоятельно сказали, что название этой страны похоже на название страны Чехия. Справившись с этим заданием, я познакомила детей с игрой Дж.Родари «Сказки наизнанку». Далее я задала ребятам вопрос: «Какое значение имеет слово «наизнанку»?», трудность возникла в толковании слова. После определения, дети должны были применить эти знания, и ответить на вопрос: «как бы изменилась страна «Нехочухия»?». Ответив на вопрос и обосновав его, ученикам было предложено придумать приспособление, которое выполняло бы всю работу за Нехочуху. Сделать иллюстрацию.

#### **Факультативное занятие 6 (5.03.15)**

Ребята были рады нашему занятию, интересовались, чем мы будем заниматься, с какими необычными словами работать.

После просмотра необычных фруктов (овощей), интерес повысился. Ученики охотно стали придумывать названия несуществующим фруктам (овощам). Предположили, что речь пойдет или о стране, где могут расти такие фрукты (овощи), или о стихотворении, где про них написано. После этого я раздала каждому ребенку лист с напечатанным стихотворением, они с ним самостоятельно ознакомились. Далее ответили на вопрос: «Можем ли представить, как выглядят такие фрукты (овощи)?» Дети сказали, что могут представить их и стали описывать, как они должны выглядеть. На вопрос,

какой принцип создания этих слов, дети без затруднений ответили, что соединение двух основ. Ученики сказали, что могут сами придумать такие слова.

Перед тем как предложить детям написать мини-сочинение, мы вместе с ними вспомнили, в чем заключается принцип их написания. Ребята с удовольствием приступили к работе.

### **Факультативное занятие 7 (11.03.15)**

В начале урока мы с учащимися вспомнили, способы образования окказионализмов (сложение двух основ). Ребята ответили, что мы их создавали с помощью сложения двух основ. Затем мы выполнили задание, на проверку полученных знаний. Учащимся было очень интересно, так как это упражнение связано с учебными предметами. Работа выполнялась на карточках.

Затем я им сообщила, что сегодня мы познакомимся с еще одним способом образования окказионализмов, но для этого нам необходимо повторить, что такое «приставка». Так как это правило было ими изучено ранее, то они без затруднений ответили на вопросы. Для того чтобы познакомиться с новым способом образования необычных слов, я предложила детям прочитать стихотворение и найти все слова с приставкой -без, (-бес). У детей не возникло особых трудностей при выполнении этого задания, они нашли слова и назвали их: бесчеловечны, бескрокодильный, безобидный. Вспомнив значение приставки -без, (-бес) ученики легко смогли объяснить значение этих слов.

В заключении учащимся было предложено написать сочинение-рассуждение на тему «Человек бесчеловечный». В целях повторения типов текста, вместе с детьми мы заполнили таблицу, которая была записана на доске.

### **Факультативное занятие 8 (16.03.15)**

Урок начинается с вопроса: «Часто ли вы ходите с родителями в аптеку?». Ответы были разными. На вопрос :«Какие лекарства с необычными названиями (т.е. окказионализмы) вы встречали, , в аптеке? », дети затруднились ответить, но многие из них вспомнили про витамины, которые называются «Витамишки». Затем я предложила ученикам отправиться в аптеку «Отблезнь», учащиеся объяснили способ образования, что к слову болезнь присоединили приставку –от, которая имеет значение отрицания.

Далее я детям прочитала название стихотворения «Хитрая аптека», они предположили, о чем пойдет речь (о лекарствах, которые лечат хитрости). После прочтения стихотворения ребята убедились, что частично были правы. Выделив названия необычных лекарств, ученики затруднились назвать общее в этих словах, а именно суффикс –ин. С помощью моей подсказки они выделили суффикс и назвали препараты с таким же суффиксом.

Затем была работа над словами, которые образованы приставочным способом и сложением основ. У учащихся возникла трудность в объяснении значения приставки –анти.

Детям было предложено представить себя фармацевтами. Каждый учащийся работал на карточках, записывал названия необычных лекарств.

### **Факультативное занятие 9 (19.03.15)**

Структура занятия аналогична предыдущим. Дети легко находили окказионализмы в тексте и самостоятельно пытались определить способ образования. Для лучшей наглядности некоторые дети выходили к доске, для того чтобы разобрать слово по составу и найти общее между ними. Так, например, в словах «конюшня» и «понюшня» общее суффикс –юн. В словах «конский» и «понский», суффикс –ск. Слово «понница» создано по аналогии со словом «конница». Детям очень понравилось это задание. Этот урок

отработал умение находить суффиксы в слове, и определять способ создания окказионального слова.

### **Факультативное занятие 10 (20.03.15)**

Заинтересованность детей проявилась с первых минут урока, когда узнали, что на уроке будут герои мультфильма «Алиса в стране чудес». Детям демонстрируются картинки с изображением Алисы и Шалтай-Балтая.

Ученики читали стихотворение «Бармаглог». Далее работа по первому четверостишью и подробно разбирает каждое необычное слово. Ребята определили части речи слов: шорьки, зелюки, мюмзики. Опираясь на контекст, они с легкостью определили, что все эти слова являются существительными. По такому же принципу дети находят прилагательные и глаголы. Затем идет работа с таблицами, где написаны слова и нужно подобрать синонимы к словам: «варкалось», «хливкие», «шорьки», «пырялись». Например, к словам «выркалось» - сверкало, сияло; «хливкие» - мокрые, липкие; «шорьки» - шарики, хорьки; «пырялись» - толкались, прыгали. Для того, чтобы дети смогли проверить свои ответы, я предлагала им просмотреть фрагмент из мультфильма и послушать, что ответил Шалтай-Балтай Алисе, когда она спросила его: «что обозначают эти слова?» Ученикам понравился такой тип проверки.

Также подробно разбиралось каждое четверостишье. Ребятам понравилось подбирать синонимы к словам и говорить, какие ассоциации вызывает у них это слово. В пятом четверостишье дети нашли слово «светозарный», им не составило труда объяснить его значение и принцип создания.

После разбора каждого окказионализма дети дали характеристику главному герою стихотворения. И написали сочинение «Один день из жизни Бармаглота».

### **Факультативное занятие 11 (23.03.15)**

Ребята были настроены на урок и очень огорчились, что это занятие у нас последнее.

Работа проводилась с фразой Льва Владимировича Щербы «Глокая куздра штеко будланула Бокра и кудрячит Бокрёнка».

Учащиеся легко определили героев предложения. Ребята решили, что Куздра – это корова, Бокр – бык, а Бокрёнок – телёнок. Справились со следующим заданием и нашли слова с одинаковым корнем (Бокр и Бокрёнок), выделили суффикс в слове Бокрёнок – ёнок.

С помощью прилагательных дали характеристику героям. «Куздра» - злая, плохая и т.д., так «штеко будланула...кудрячит» - значит ударила, ругает. «Бокр» – спокойный. «Бокрёнок» - мягкий, маленький.

Далее была работа в группах, так как детей было мало в классе, то класс был разделен на 3 группы. Ребята придумали свою «куздру» и описание к ней, далее они менялись листами, следующая группа писала характеристику.

### **2.3. Анализ результатов формирующего эксперимента**

После реализации программы формирующего эксперимента нами был проведен повторный срез, направленный на анализ динамики уровня развития связной письменной речи младших школьников. В работе использовалась методика, аналогичная первому срезу, использовались те же параметры и критерии оценки исследуемого объекта, что и на этапе констатирующего среза. В соответствии с параметрами в качестве основного метода исследования был выбран анализ письменных работ учащихся. Для выявления состояния речевого развития испытуемых по методике формирования письменной речи анализу были подвергнуты тесты сочинений учеников, но тема сочинения была изменена. По методике обследования речевого развития задания остались неизменными. Ниже мы представляем

обсуждение полученных результатов. Исследование связной письменной речи осуществлялось с помощью методики формирования связной письменной речи (Ляудис В.Я., Негурэ И.П.) [49] и критериев оценивания сочинения М.Р.Львова [88].

В результате оценивания работ по данным критериям получились следующие результаты.

- Высокий уровень- отметка «5»
- Средний уровень-отметка «4-3»
- Низкий уровень- отметка «2»

Таблица 8 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи до и после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До формирующего эксперимента	19	4	62	13	19	4
После формирующего эксперимента	29	6	62	13	9	2

Данные, представленные в таблице, показывают, что показатели высокого уровня после эксперимента увеличились на 10%, так как до эксперимента они были представлены 19%, а после эксперимента – 29%. Показатели среднего уровня остались без существенных изменений. Количество учащихся с низким уровнем после эксперимента уменьшилось на 10%. До эксперимента количество учащихся в классе было представлено 19%, после эксперимента – 9%. Данные, которые представлены на рисунке, наглядно демонстрируют преобладание позитивных показателей в речевом развитии учащихся.

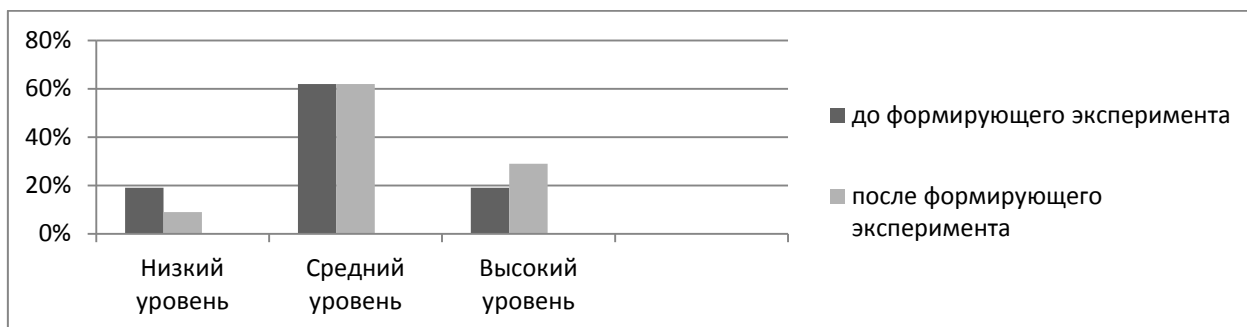


Рисунок 8 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи до и после формирующего эксперимента

Таблица 9 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов» до и после эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До формирующего эксперимента	10	2	33	7	57	12
После формирующего эксперимента	29	6	33	7	38	8

Представленные в таблице данные наглядно демонстрируют существенные изменения, произошедшие в классе в ходе обучающего эксперимента.

По данным, представленным в таблице 9 и на рисунке 9, видно, что после эксперимента показатели по уровню речевого развития с учетом параметра «общее число слов» значительно улучшились: показатели высокого уровня увеличились на 19%, так как до эксперимента к данному уровню относились 10% учеников, после эксперимента - 29%. Показатели низкого уровня снизились на 19%: до эксперимента данные представлены 57%, после эксперимента - 38%. Средний уровень остался без изменений - 33%.

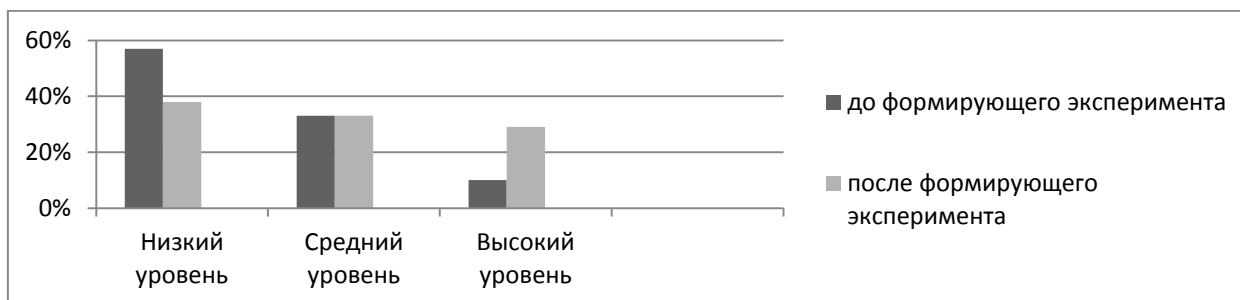


Рисунок 9 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов» до и после эксперимента

Таблица 10 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз» до и после эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До формирующего эксперимента	14	3	48	10	38	11
После формирующего эксперимента	29	6	42	9	29	6

Данные, представленные в таблице, показывают, что показатели высокого уровня после эксперимента увеличились на 15%, так как после эксперимента они были представлены 14%, а после эксперимента – 29%. По среднему показателю класс до эксперимента представлен 48%, класс после эксперимента – 42%. Количество учащихся с низким уровнем после эксперимента уменьшилось на 9%. До эксперимента количество учащихся в классе было представлено 38%, после эксперимента – 29%. Данные, которые представлены на рисунке 10, наглядно демонстрируют преобладание позитивных показателей в речевом развитии учащихся.



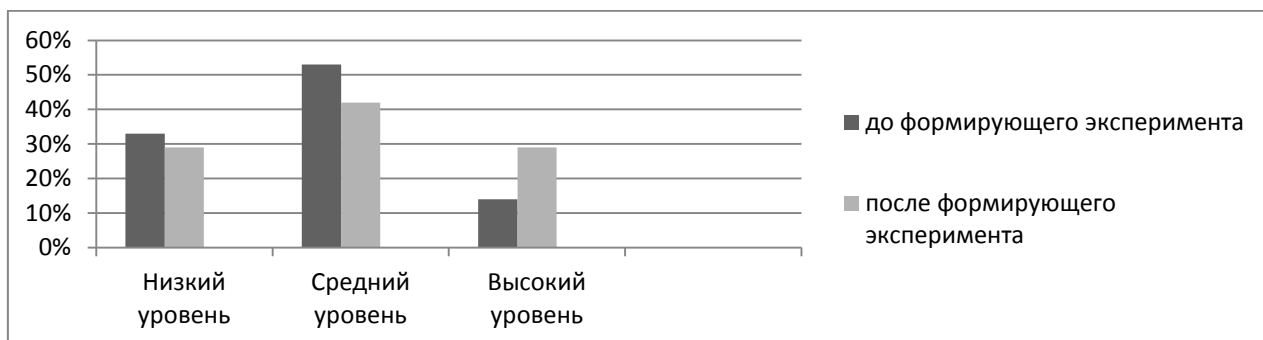


Рисунок 10 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз» до и после эксперимента

Таблица 11 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы» до и после эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До формирующего эксперимента	0	0	24	5	76	16
После формирующего эксперимента	5	1	57	12	38	8

Как показывают данные, представленные в таблице, показатели высокого уровня в классе после эксперимента увеличились на 5%. До эксперимента они были представлены в количестве 0%, после эксперимента – 5%. Средний уровень в классе значительно изменился на 33%. Количество учащихся с низким уровнем уменьшилось на 38%, так как до эксперимента они были представлены 76%, после эксперимента – 38%.

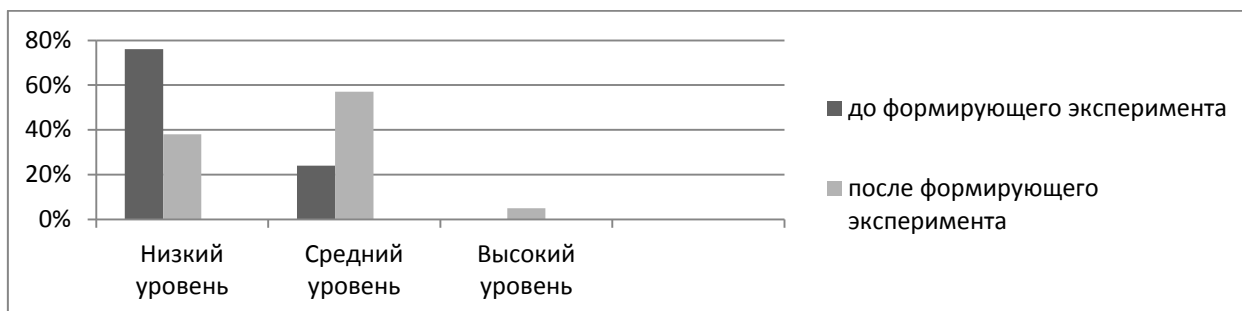


Рисунок 11 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы» до и после эксперимента

Таблица 12 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие» до и после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До формирующего эксперимента	10	2	14	3	76	16
После формирующего эксперимента	19	4	38	8	43	9

Согласно данным, представленным в таблице, показатели высокого уровня в классе до эксперимента представлены 10%, после эксперимента – 19%, что превышает показатели до эксперимента на 9%. Средний уровень увеличился на 24%. Низкий уровень до эксперимента представлен показателями, равными 76%, это на 33% больше, чем в классе после эксперимента – 43%.

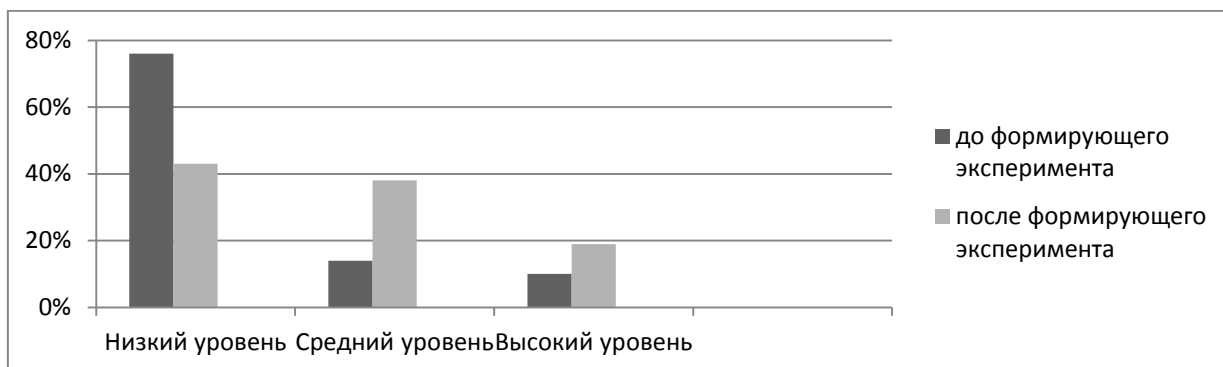


Рисунок 12 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие» до и после формирующего эксперимента

Таблица 13 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность» до и после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До формирующего эксперимента	14	3	43	9	43	9
После формирующего эксперимента	48	10	33	7	19	4

Согласно данным, представленным в таблице, показатели высокого уровня в эгруппе после эксперимента повысились на 34%. До эксперимента полученный результат равен 14%, после эксперимента- 48%. Показатели среднего уровня после эксперимента снизились на 10%. До эксперимента они были равны 43%, после эксперимента -33%. Низкий уровень до эксперимента – 43%, после эксперимента они равны 19%.

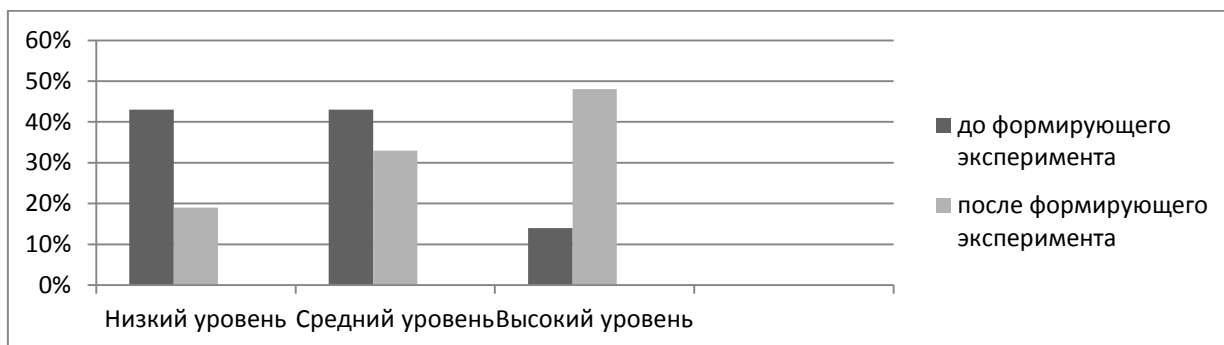


Рисунок 13 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность» до и после формирующего эксперимента

Таблица 14 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы» до и после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
До формирующего эксперимента	43	9	43	9	14	3
После формирующего эксперимента	53	11	33	7	14	3

Согласно данным, представленным в таблице, показатели высокого уровня в группе после эксперимента, повысились на 10%. Полученный результат до эксперимента равен 43%, после эксперимента – 53%. Показатели среднего уровня снизились на 10%, так как до эксперимента они достигли 43%, а после формирующего эксперимента – 33%. Низкий уровень остался неизменным, до эксперимента он был - 14%, и после эксперимента – 14%.

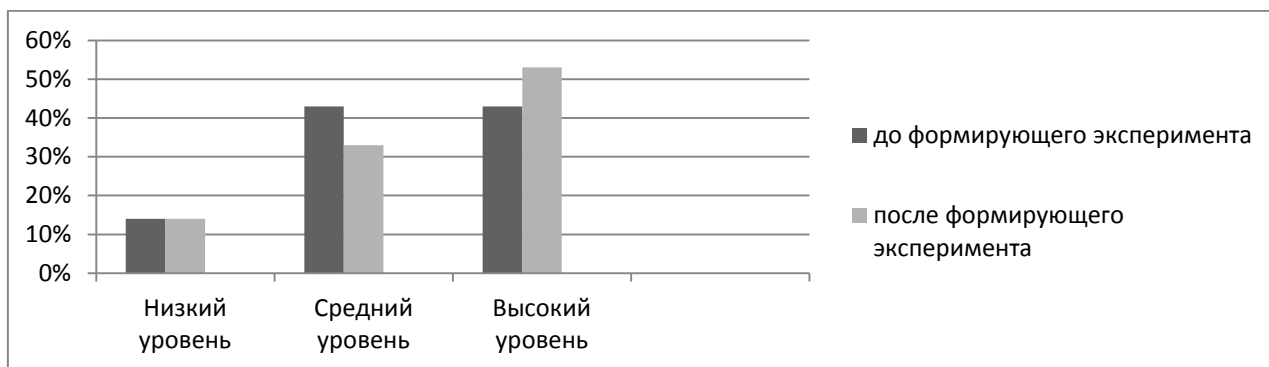


Рисунок 14 - Распределение учащихся в экспериментальном классе по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы» до и после формирующего эксперимента

Таблица 15 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный класс (3 «б»)	29	6	62	13	9	2
Контрольный класс (3 «в»)	50	10	40	8	10	2

Согласно данным, представленным в таблице, показатели высокого уровня в контрольном классе – 50%, в экспериментальном – 29%. Показатели высокого уровня констатирующего эксперимента в экспериментальном классе представлены 19%, следовательно, показатели улучшились на 10%. Средний уровень в контрольном классе 40%, в экспериментальном – 62%. Показатели низкого уровня по параметру в контрольном классе- 10%, в экспериментальном – 9%.

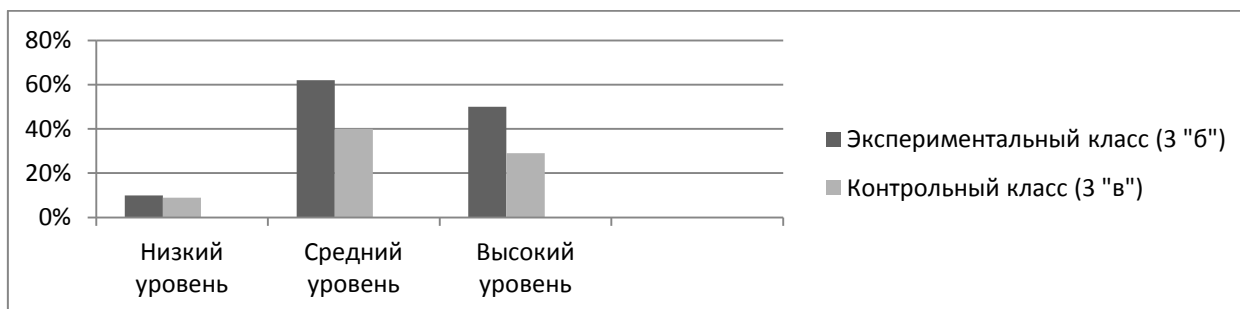


Рисунок 15 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи после формирующего эксперимента

Таблица 16 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов» после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		Низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный класс (3 «б»)	29	6	33	7	38	8
Контрольный класс (3 «в»)	40	8	45	9	15	3

По данным, представленным в таблице 16 и на рисунке 16, видно, что после формирующего эксперимента показатели по уровню развития с учетом параметра «общее количество слов» улучшились. Показатели высокого уровня в контрольном классе превышают аналогичные показатели в экспериментальном классе на 11%, но при этом показатели в экспериментальном классе улучшились на 19% по сравнению с констатирующим экспериментом. В контрольном классе показатели равны 40%, в экспериментальном – 29%. Показатели среднего уровня в контрольном классе так же превышают показатели в экспериментальном классе на 12%, но при этом показатели констатирующего эксперимента были равны 17%, следовательно, что разница уменьшилась на 5%. В контрольном классе - 45%, в экспериментальном классе – 33%. Низкий уровень по

параметру «общее число слов» представлен показателями: в контрольном классе - 15%, в экспериментальном классе – 38%.

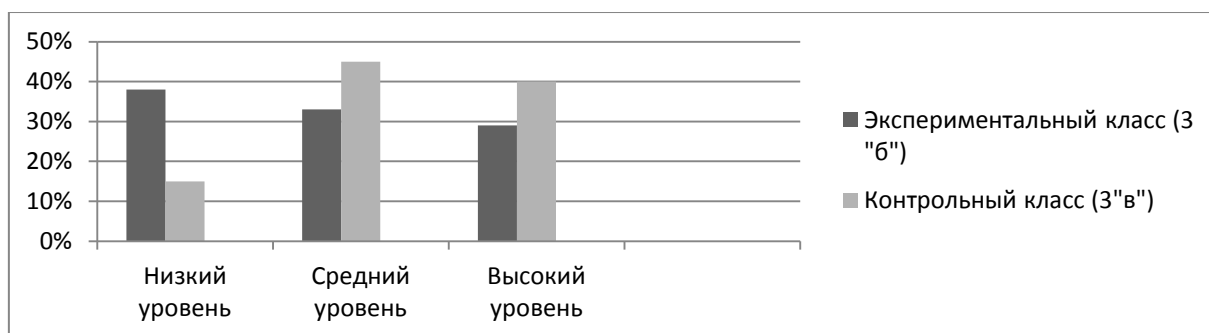


Рисунок 16 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов» после формирующего эксперимента

Таблица 17 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз» после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный класс (3 «б»)	29	6	42	9	29	6
Контрольный класс (3 «в»)	55	11	35	7	10	2

Как показывают данные, представленные в таблице, показатели высокого уровня в экспериментальном классе – 29%, а в контрольном классе - 55%, из этого следует, что показатели контрольного класса превышают на 26%. (по сравнению с показателями констатирующего эксперимента разница уменьшилась на 10%). Количество учащихся в экспериментальном классе со средним уровнем увеличилось на 7%. Показатели среднего уровня в экспериментальном классе - 42%, а в контрольном – 35%. Показатель низкого уровня в экспериментальном классе превышает показатель контрольного класса (10%, 29%).

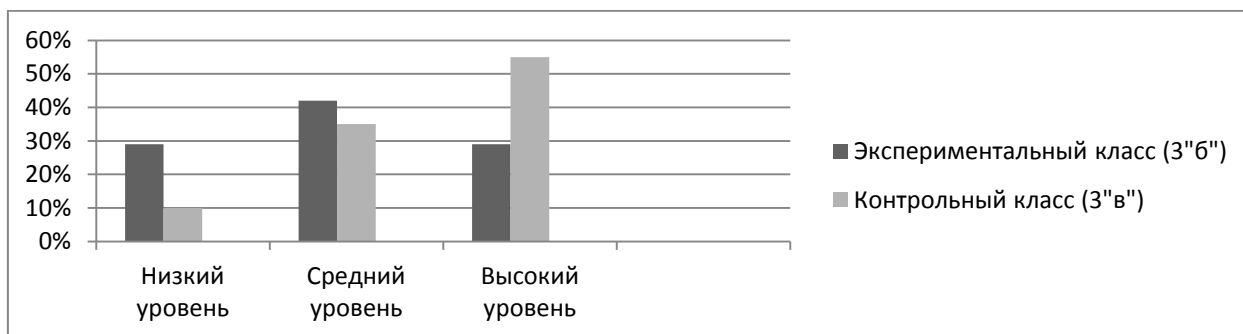


Рисунок 17 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз» после формирующего эксперимента

Таблица 18 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы» после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный класс (3 «б»)	5	1	57	12	38	8
Контрольный класс (3 «в»)	5	1	60	12	35	7

Как показывают данные, представленные в таблице, показатели высокого уровня в контрольном и экспериментальном классе равны, в экспериментальном классе – 5%, в контрольном классе – 5%. Данные среднего уровня в экспериментальном классе превышают данные в контрольном классе на 3%. Количество учащихся контрольного класса на данном уровне равно 60%, экспериментального – 57%. Показатель низкого уровня в экспериментальном классе превышают показатель в контрольном классе на 3%. Количество учащихся контрольного класса на данном уровне равно 35%, экспериментального – 38%.



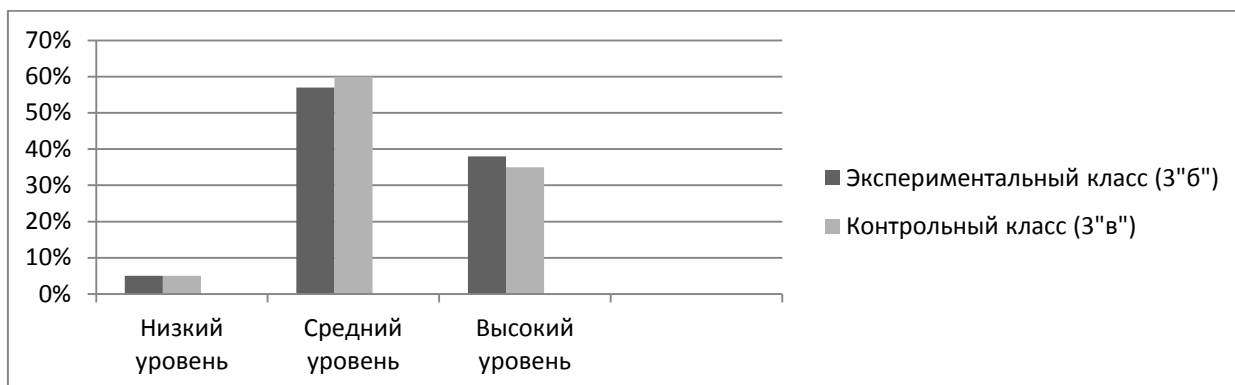


Рисунок 18 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы» после формирующего эксперимента

Таблица 19 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие» после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		Низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный класс (3 «б»)	19	4	38	8	43	9
Контрольный класс (3 «в»)	35	7	40	8	25	5

Согласно данным, представленным в таблице, показатели высокого уровня в контрольном классе – 35%, в экспериментальном – 19%. Показатели констатирующего эксперимента в экспериментальном классе представлены 10%, следовательно, показатели улучшились на 9%. Средний уровень в контрольном классе 40%, в экспериментальном – 38%. Показатели низкого уровня по параметру «лексическое разнообразие» в контрольном классе – 25%, в экспериментальном – 43% (по сравнению с констатирующим экспериментом в экспериментальном классе показатели снизились на 33%).

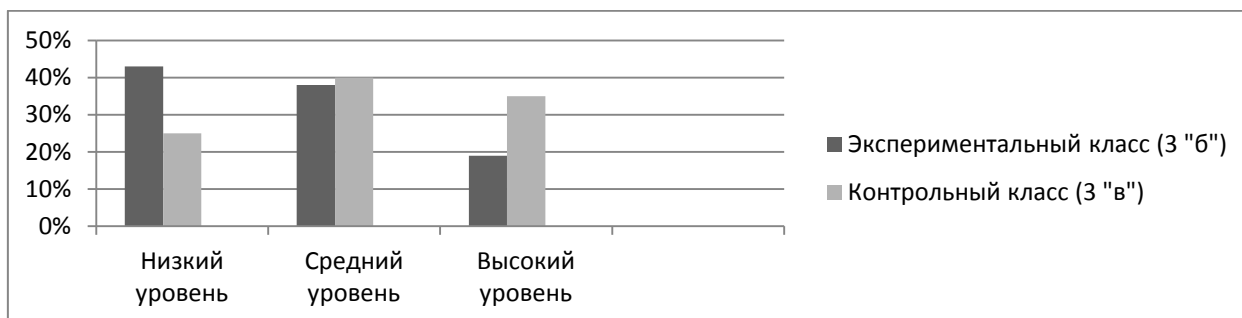


Рисунок 19 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие» после формирующего эксперимента

Таблица 20 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность» после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный класс (3 «б»)	48	10	33	7	19	4
Контрольный класс (3 «в»)	60	12	35	7	5	1

Согласно данным, представленным в таблице, показатели высокого уровня после эксперимента в экспериментальном классе – 48% (повысились на 34%), в контрольном 60%. Показатели среднего уровня в контрольном классе – 35%, в экспериментальном – 33% (снизились на 10%), Низкий уровень после эксперимента в контрольном классе представлен 5%, в экспериментальном – 19% (снижился на 24%).

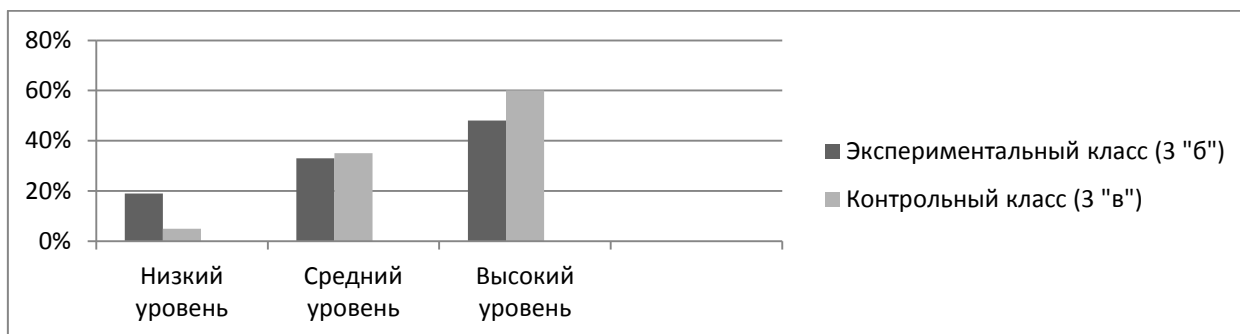


Рисунок 20 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность» после формирующего эксперимента

Таблица 21- Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы» после формирующего эксперимента

Класс	Уровни развития					
	высокий		средний		низкий	
	%	ч-к	%	ч-к	%	ч-к
Экспериментальный класс (3 «б»)	53	11	33	7	14	3
Контрольный класс (3 «в»)	40	8	55	11	5	1

Согласно данным, представленным в таблице, показатели высокого уровня в экспериментальном классе превышают показатели в контрольном классе на 13%. В экспериментальном 53%, в контрольном - 40%. Средний уровень в экспериментальном – 33% (понижился на 10%), в контрольном 55%. Низкий уровень в контрольном классе представлен 5%, в экспериментальном – 14%.

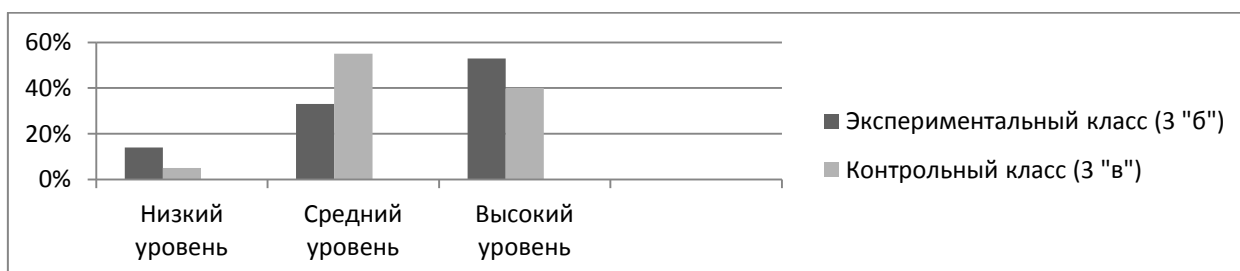


Рисунок 21 - Распределение учащихся контрольного и экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы» после формирующего эксперимента

### Вывод по II главе

Овладение ребенком письменной речью вообще и связной письменной речью в частности является значимым обретением в его речевом развитии. Письменная речь имеет большое значение для умственного развития, она «вводит ребенка в самый высокий абстрактный план речи, перестраивая тем самым сложившуюся психическую систему устной речи» [46].

Несмотря на повышенный интерес к проблеме, уровень речевого развития учащихся младшего школьного возраста недостаточно развит, что доказывают результаты констатирующего среза.

Большинство учащихся в двух классах имеют средний уровень развития связной письменной речи: 40% учеников в контрольном (3 «в») классе и 62% учеников в экспериментальном (3 «б») классе. Высокий уровень у 50% учеников в контрольном классе и у 19% учеников в экспериментальном классе. 10% учеников в контрольном классе и 19% учеников в экспериментальном классе имеют низкий уровень развития связной письменной речи.

Результаты констатирующего среза показали, что по параметру «общее число слов» в контрольном классе (3 «в») преобладает средний уровень у 50% учащихся, в экспериментальном классе (3 «б») преобладает низкий уровень - 57%. По параметру «общее число фраз» в контрольном классе преобладающим оказался высокий уровень - 50%, в экспериментальном классе преобладает средний уровень - 48%. По параметру «средняя длина фраз» в контрольном классе средний уровень у 70% учащихся, в экспериментальном классе низкий уровень у 76% учащихся. По параметру «лексическое разнообразие» в контрольном классе преобладает средний уровень у 40% учащихся, в экспериментальном классе преобладает низкий уровень у 76% учащихся. По параметру «связность» в контрольном классе высокий уровень у 50% учащихся, в экспериментальном классе средний и низкий уровни одинаковы - 43%. По параметру «глубина фраз» в

контрольном классе преобладает высокий уровень у 59% учащихся, в экспериментальном высокий и средний уровни одинаковы - 43%.

В качестве средства коррекции полученных результатов мы использовали в процессе формирующего эксперимента текстообразующие возможности окказиональных слов.

После проведения формирующего эксперимента произошли изменения у учащихся экспериментального (3 «б») класса по уровню развития связной письменной речи. Показатели высокого уровня после эксперимента увеличились на 10%, и составляют 29% (6 учеников). Показатели среднего уровня остались без изменений – 62% (13 учеников). Количество учащихся с низким уровнем после эксперимента уменьшилось на 10% и составляют 9% (2 ученика).

Данные наглядно демонстрируют преобладание позитивных показателей в речевом развитии учащихся. Значительные изменения произошли по следующим параметрам: существенно увеличилось процентное соотношение учащихся, находящихся на высоком уровне по параметру «общее число слов» в экспериментальном (3 «б») классе от 10% до 29%. Кроме того, снизилось количество учащихся, находящихся на низком уровне речевого развития от 57% до 38%; существенно увеличилось процентное соотношение учащихся, находящихся на высоком уровне по параметру «средняя длина фраз» в экспериментальном классе от 0% до 5%, снизилось количество учащихся, находящихся на низком уровне речевого развития от 76% до 38%; увеличилось процентное соотношение учащихся, находящихся на высоком уровне по параметру «связность» в экспериментальном классе от 14% до 48%, снизилось количество учащихся, находящихся на низком уровне от 43% до 19%.

Это позволило сделать вывод о том, что наша программа формирующего эксперимента явилась эффективной и специально разработанные факультативные занятия с использованием окказиональных

слов могут способствовать развитию связной письменной речи у учащихся младшего школьного возраста.

Таким образом, выдвинутая в начале нашего исследования гипотеза была подтверждена

## Заключение

Важнейшей задачей курса русского языка является обучение школьников связной речи, поскольку свободное владение речью способствует полноценному общению, созданию коммуникативного комфорта человека в обществе.

Высший уровень развития речи представляют сочинения, которые относятся к коммуникативно-творческому виду текстовых упражнений. Работая над сочинениями, школьники учатся грамотно и выразительно передавать свой опыт эмоционального восприятия жизни, проявлять самостоятельность суждений, а значит, и развивают свою речь.

Одним из приемов развития речи можно рассматривать окказиональные слова. В связи с их ростом как в художественных и публицистических произведениях, так и в живой речи возникает потребность их пристального изучения в школе на уроках гуманитарного цикла (русского языка, чтения, риторики), чтобы учащиеся имели возможность лучше осмыслить значение и функциональную роль этих слов в тексте и в устной речи. Рассматривая текстообразующую роль окказиональных слов, мы выяснили, что новообразования могут выступать в качестве ключевых слов, вызывающий ряд ассоциаций, которые, в свою очередь, и обеспечивают глобальную связность текста.

Окказионализмы как реализацию креативных возможностей языка необходимо оценивать с позиции аксиологии, т. е. науки о ценностях (необходимо учитывать функциональную целесообразность, уместность, информативность, коммуникативность изобразительных качеств и степень достижения цели). Учитывая культуру словотворчества, необходимо отметить, что помещение окказионализма в заглавие текста должно быть особенно обосновано в тексте. Текст не должен включать, без особого стилистического задания, большого числа окказионализмов, т. к. экспрессивность лучше выделяется на нейтральном фоне, а чрезмерное

применение этого стилистического средства может снижать желаемое действие.

Мы начали изучение механизма образования окказиональных слов в начальных классах, чтобы учащиеся могли осознанно использовать такие слова в качестве текстообразующего средства.

Анализ теоретической источников по проблеме исследования позволил определить критерии, которые в количественном отношении отражают уровень развития связной письменной речи школьников. По результатам констатирующего эксперимента обнаружилось, что такие параметры исследуемого объекта, как число слов, число фраз, средняя длина фраз, лексическая разнообразность, связность, глубина фраз, характеризуются низкими показателями развития и требуют поиска эффективных путей их дальнейшего совершенствования.

Разработанная нами программа была направлена на формирование связной письменной речи младших школьников, в качестве текстообразующего средства мы использовали окказиональные слова.

После формирующего эксперимента был проведен контрольный срез, который выявил положительную динамику развития связной письменной речи учащихся. При этом показатели, полученные после эксперимента, превосходили показатели констатирующего среза. Этот фактор дает возможность утверждать, что формирование полноценного речевого развития школьников посредством сочинений на основе использования окказиональных слов является возможным в рамках начальной школы.

Таким образом, выдвинутая в начале нашего исследования гипотеза была подтверждена.



### Список литературы

1. Алаторцева С. И. Проблемы неологии и русская неография: Дис. . докт. филол. наук. С.-Пб., 1998.
2. Александрова О.И. Неологизмы и окказионализмы//Вопросы русского современного словообразования, лексики и стилистики.-М.,2008.- 278 с.
3. Алексеева М.М. , Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста.-М.,1983. – 72 с.
4. Ананьев Б.Г. К теории внутренней речи в психологии // Психология чувствительного познания. – М., 1968. – 20 с.
5. Андреева Н.Д и Зиндер Л.Р. О понятиях речевого акта, речи, речевой вероятности и языка. Вопросы языкознания, 1963, №3
6. Ахманова О.И. Словарь лингвистических терминов. -М., 2007, с.386.
7. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: Учебное пособие/Калининград, 1997. С 34
8. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Шанский Н.М. Программа по русскому языку к учебникам для 5-9 классов// Программа по русскому языку для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев: Русский язык. 5-9/ Сост. Л.М. Рыбченко. М.: Дрофа, 2002. С.3-49
9. Баринова Е.А и др. Методика русского языка. Учеб.пособие для студентов фак.рус.яз. и литературы пед. ин-тов./ Под общей редакцией Е.А. Бариновой. М., «просвещение», 1974. С 43-54
10. Бастрикова Е.М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект / Казан. гос. ун-т. Филол. фак-т.- Казань:

Казан. гос. ун-т, 2004.- 348 с., Экономический журнал УДК 811.161.1. -С. 43-48.

11. Брагина А.А. Пособие для студентов и учителей. –М.,1973
12. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников//Начальная школа. – 2010. - №10. – С.41-44.
13. Винокур Г.О. Маяковский – новатор языка. – М.,2009.- 206 с.
14. Воробьева В.И., С.К. Тивикова. Сочинения по картине в начальных классах. – Тула: Родничок: М.: Астрель: АСТ, 2006.-220, [4]с., [16]л. ил. – (Библиотека учителя)
15. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 2008.- 396 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1988. – 16 с.
17. Габинская О.А. Типология причин словотворчества. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981. - 151 с.
18. Головин Б.Н. Введение в языкознание, - 3-е изд., испр. – М.,1977.- С.28.
19. Горелкина А.В. Проблема изучения русской полисемии в практике преподавания языка инофонам/ А.В. Горелкина – М., 1999. – 87 с.
20. Грузберг Л., Грузберг А. Окказионализмы // Филолог [Электронный журнал].  
[http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_17\\_357.](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_17_357.) ]
21. Гужва Ф.К. Основы развития речи: Пособие для учителя. – Киев: Рад.шк., 1989. – 156 с.
22. Джанни Родари «Грамматика фантазии» - М.: «Прогресс», 1978. – 65 с.
23. Ерастова Н.П. Культура связной речи. Ярославль, 1969. – 23 с.
24. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи// Вопросы языкознания, 1964, №6. – С. 26-38.

25. Земская Е.А. Окказиональные и потенциальные слова в русском словообразовании / Актуальные проблемы русского словообразования. Материалы республиканской научной конференции (12-15 сентября 1972 г.). Самарканд, 1972. – 96 с.
26. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М., 1992. – 54 с.
27. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., 1996. – 42 с.
28. Звоницкая А.С. Психологический анализ связной речи. Ее развитие у школьников// Учен. зап./ ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1941. – Т. 35
29. Зуева Р. С. Окказиональные сложные прилагательные со значением цвета в прозе И. Бунина // Исследования по стилистике художественной речи. - Алма-Ата: КазГУ, 1984. – 5 с.
30. Измайлова Л.В. Индивидуально-авторские новообразования (окказионализмы) в романе М. Шолохова «Тихий Дон»: Автореферат дис. канд. филол. наук. - Ростов-на-Дону, 1990. – 21-27 с.
31. Козакова А.А. // Филологический вестник. 2000. - № 3. – С. 22-27
32. Камчатнов А.М. Подтекст: термин и понятие// Филологические науки. 1988. №3
33. Капинос В.И. и др. Ошибки и недочеты в речи учащихся. Методика развития на уроках русского языка. Под редакцией Ладыженской Т.А. – М., 1991. – 68 с.
34. Кожина М.Н. Стилистика текста в аспекте коммуникативной теории языка// Стилистика текста в коммуникативном аспекте. – Пермь, 1987. – 124 с.
35. Кулакова Н.В. Использование словообразовательных окказионализмов как текстообразующего средства при написании сочинений младшими школьниками: Дис. канд.пед. наук. Красноярск, 2005. – с. 7

36. Лаврик М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф.дис. канд.пед.наук.- М.,1977. – 39 с.
37. Ладыженская Т.А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу. – В кн. «Характеристика связной речи детей 6-7 лет»- М., 1978. – 129 с.
38. Ладыженская Т.А. Система работ по развитию связной речи учащихся – М.: 1975. – 44 с.
39. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 2009. – 363 с.
40. Лопатин В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. - М., 2011. – 380 с.
41. Лотман Ю.И. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» Комментарий. Л., 1980. - С. 282.
42. Лыков А.Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). Учебное пособие для филолог., фак. Ун-тов. М.,1976. – 221 с.
43. Львов М.Р. Методы развития речи учащихся// Русский язык в школе. – 1985. №4
44. Львов М.Р. Школа творческого мышления/Учебное пособие по русскому языку для обучения в начальных классах. – М., 1993. – 156 с.
45. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. - М, 2009. – 284 с.
46. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М., 2012. - 421 с.
47. Лурия А.Р. Язык и сознание. - Ростов н/Д.: Феникс, 2011. - 363 с.
48. Люблинская А.А. Детская психология. – М., 1971. – 133 с.
49. Ляудис В.Я, Негурэ И.П «Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников»-М., 1994. – 176 с.

50. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. — М.: Мозаика-Синтез, 2005. — 123 с.
51. Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. — Ростов-на-Дону, 1986. — 159 с.
52. Нечай Л.Д. Система работы над ученическими сочинениями в начальных классах средней школы: Автореф. дисс. . канд. пед. наук. Киев, 1973. — 244 с.
53. Нефляшева И.А. Новообразования в газетно-публицистическом стиле: системно-функциональный анализ (на материале 1991-1997 г.г.)
54. Никульцева В.В. О неологизмах Л.А. Мея// Русский язык в школе. 2002. №2. С.64-68
55. Новоселова А.Г. Окказиональные и потенциальные слова в советской публицистике (на материале произведений 1965-1985): Автореф. дим. канд.филолог. наук. - Киев, 1986. — 67 с.
56. Нухов С.Ж. Коннотативный компонент семантики окказиональных лексических единиц // Методы и результаты семантических исследований. Межвузовский сборник научных трудов. Уфа, 1989. - С.108-117
57. Пацула Ю.Н. Окказионализмы новейшего времени (Структурно – семантический и функционально-прагматический аспекты): Дис....канд.филол.наук: 10.02.01: Ростов н/Д, 2005.- 167 с.
58. Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык//Избр. труды. - М. 1959. С. 58
59. Плотникова Л.И. Разноаспектный анализ окказионального слова // Межвузовский сборник научных трудов «Русский язык: история, функция, изучение». Тула, С. 67-74.
60. Развитие детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет.сада./ Под.ред. Ф.А. Сохина. -2-е изд., - М.: Просвещение, 1979. — 233 с.

61. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 2012. – 378 с.
62. Русский класс: учебник/ Л.Л. Вохнина, И.А. Науч.рук. проекта Н.Д. Бурвикова. – М.: Просвещение, 2008. – 161 с.
63. Русская грамматика. – Т, I. – М., 1980. – С.11
64. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения/ Под ред. М.С. Соловейчи. – М. Просвещение. 1993. – 77 с.
65. Смага А.А. Особенности понимания смысловой стороны слова детьми пятого года жизни : Дисс. . канд. пед. наук., М., 1992. -97 с.
66. Современный философский словарь, 1998. С. 10-58
67. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
68. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников: Автореф. дис. . канд. пед. наук. М., 1983. – 56 с.
69. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Автореф. дис. . канд. пед. наук. М.,1983. – 2 с.
70. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. –М., 1980. – 32 с.
71. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. С. 79
72. Толстой Л.Н. Собрание сочинений.: В 90 т. (Юбилейное издание)- М., 1928-1958. – 121 с.
73. Ушинский К.Д. «Собрание сочинений» - М., 1974. – 147-154 с.
74. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – М., 2014. – 375 с.

75. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: Проект/ Разработан Институтом стратегических исследований в образовании РАО. – М., 2011. – С. 6-7.

76. Фельдман Н.И. Окказиональные слова и лексикография // Вопросы языкознания. – 2009. - № 4. - С. 64-73

77. Ханпира Эр. Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании/ Эр. Ханпира// Развитие словообразования современного русского языка. – М.: Наука, 1996. – 58 с.

78. Ханпира Эр. Окказиональные элементы в современной речи// Стилистические исследования. – М., 1972. – 80 с.

79. Цейтлин С.Н. Лингвистика детской речи: некоторые размышления. Ч.1.

80. Шабес В.Я. Событие и текст. – М., 1989. – 4 с.

81. Шабес В.Я. Указ сочинений. С. 7-11

82. Юдина А. Д. Окказионализмы на страницах периодики // Русская речь. - 1999. - № 5. - С. 59

83. Янко-Триницкая Н. Я. Продуктивные способы и образцы окказионального словообразования // Учен. зап. Ташкентского пед. ин-та. Ташкент, 1975. -Т.143, ч.1. - С. 413-419

84. Язык. Новое на уроке русского языка. Горская. Г.И. – М., 1963.- 55 с.

85. <http://www.lingwo-wed.ru/lingwo-210.html>.

86. <http://standart.edu.ru/>.

87. <http://ebooks.semgu.kz>

88. <http://n-shkola.ru/archive/viewarticle/765>

89. <http://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-slovoobrazovatelnykh-okkazionalizmov-kak-tekstoobrazuyushchego-sredstva-pri-nap>

По теме работы имеется 3 публикации:

1. Окишева Д.А. Классификация сочинений на основе использования окказиональных слов // «Молодёжь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 20-22 мая 2015г. [Электронный ресурс] /отв.ред. Е.В. Гордиенко; ред.кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – С. 67 – 70.
2. Кулакова Н.В., Окишева Д.А. Сочинения на основе использования окказиональных слов как средство развития коммуникативной компетенции у младших школьников// Коммуникативные процессы в образовательном прост- ранстве: материалы Международной научно-практичес- кой конференции. Красноярск, 13–14 ноября 2015 г. [Элек- тронный ресурс] / ред. кол.; отв. ред. Л.Г. Самотик. – Элек- трон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – С. 218-226.
3. Окишева Д.А. К вопросу о возможности использования окказиональных слов в процессе написания сказок// Молодежь и наука XXI века: Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития». Красноярск, 21-23 мая 2014 г. [Электронный ресурс]/ отв.ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол.; - Электрон. Дан./ Краснояр.гос.пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – С. 49-51.



Также материалы были представлены на конференции:

1. Научно-практическая конференция «Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития» в рамках XVI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI» (20-22 мая 2015 г.).

## Приложение

### Приложение А

Таблица 1 - Распределение учащихся 3 «б» класса по уровням развития  
связной письменной речи

№	ФИО	Высокий уровень (отметка)	Средний уровень (отметка)	Низкий уровень (отметка)	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	3	-	С
2.	Сергей Б.	-	3	-	С
3.	Лиля Б.	-	4	-	С
4.	Махина Б.	-	-	2	Н
5.	Павел В.	-	3	-	С
6.	Евгения З.	-	4	-	С
7.	Полина К.	5	-	-	В
8.	Полина К.	-	4	-	С
9.	Ростислав К.	-	4	-	С
10.	Алина Л.	5	-	-	В
11.	Анна Н.	-	3	-	С
12.	Влад Н.	-	3	-	С
13.	Ангелина П.	-	4	-	С
14.	Артем П.	-	3	-	С
15.	Дарья П.	-	3	-	С
16.	Евгений С.	-	-	2	Н
17.	Диана У.	5	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	2	Н
19.	Даниил Х.	-	-	2	Н
20.	Олег Ч.	-	3	-	С
21.	Илья Ш.	5	-	-	В

Таблица 2 - Распределение учащихся 3 «в» по уровню развития связной  
письменной речи

№	ФИО	Большое количество слов	Среднее количество слов	Низкое количество слов	Уровень развития
1.	Анастасия А.	5	-	-	В
2.	Мария В.	-	3	-	С
3.	Илья В.	-	4	-	С
4.	Михаил Г.	5	-	-	В
5.	Алина Г.	5	-	-	В
6.	Кристина Ж.	-	4	-	С
7.	Марина К.	5	-	-	В
8.	Сергей М.	-	3	-	С
9.	Михаил О.	-	4	-	С
10.	Андрей О.	-	4	-	С
11.	Евгения П.	-	-	2	Н
12.	Ольга У.	5	-	-	В
13.	Екатерина У.	5	-	-	В

Продолжение таблицы 2

14.	Татьяна Ф.	5	-	-	В
15.	Олег Ф.	125	-	-	В
16.	Николай Х.	-	4	-	С
17.	Егор Ц.	-	-	3	Н
18.	Полина Щ.	5	-	-	В
19.	Ирина Ч.	5	-	-	В
20.	Даниил Я.	5	-	-	В

Таблица 3 - Распределение учащихся 3 «б» по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов»

№	ФИО	Большое количество слов	Среднее количество слов	Низкое количество слов	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	17	Н
2.	Сергей Б.	-	-	18	Н
3.	Лиля Б.	-	-	40	Н
4.	Махина Б.	-	-	18	Н
5.	Павел В.	-	48	-	С
6.	Евгения З.	-	-	44	Н
7.	Полина К.	100	-	-	В
8.	Полина К.	-	54	-	С
9.	Ростислав К.	-	48	-	С
10.	Алина Л.	-	48	-	С
11.	Анна Н.	-	-	18	Н
12.	Влад Н.	-	-	16	Н
13.	Ангелина П.	-	49	-	С
14.	Артем П.	-	-	12	Н
15.	Дарья П.	-	-	45	Н
16.	Евгений С.	-	73	-	С
17.	Диана У.	125	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	19	Н
19.	Даниил Х.	-	-	14	Н
20.	Олег Ч.	-	-	14	Н
21.	Илья Ш.	-	80	-	С

Таблица 4 - Распределение учащихся 3 «в» по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов»

№	ФИО	Большое количество слов	Среднее количество слов	Низкое количество слов	Уровень развития
1.	Анастасия А.	-	57	-	С
2.	Мария В.	-	59	-	С
3.	Илья В.	-	54	-	С
4.	Михаил Г.	98	-	-	В
5.	Алина Г.	110	-	-	В
6.	Кристина Ж.	128	-	-	В
7.	Марина К.	-	73	-	С
8.	Сергей М.	-	-	16	Н
9.	Михаил О.	-	-	44	Н
10.	Андрей О.	-	57	-	С
11.	Евгения П.	-	54	-	С
12.	Ольга У.	-	56	-	С
13.	Екатерина У.	-	75	-	С
14.	Татьяна Ф.	112	-	-	В
15.	Олег Ф.	125	-	-	В
16.	Николай Х.	-	54	-	С
17.	Егор Ц.	-	48	-	С
18.	Полина Щ.	142	-	-	В
19.	Ирина Ч.	105	-	-	В
20.	Даниил Я.	126	-	-	В

Таблица 5 - Распределение учащихся 3 «б» по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	4	Н
2.	Сергей Б.	-	-	3	Н
3.	Лиля Б.	-	-	5	Н
4.	Махина Б.	-	-	4	Н
5.	Павел В.	-	6	-	С
6.	Евгения З.	-	6	-	С
7.	Полина К.	10	-	-	В
8.	Полина К.	9	-	-	В
9.	Ростислав К.	-	5	-	С
10.	Алина Л.	-	6	-	С
11.	Анна Н.	-	-	4	Н
12.	Влад Н.	-	-	4	Н
13.	Ангелина П.	-	7	-	С
14.	Артем П.	-	-	3	Н
15.	Дарья П.	-	6	-	С
16.	Евгений С.	-	7	-	С
17.	Диана У.	10	-	-	В

Продолжение таблицы 5

18.	Михаил Ф.	-	-	4	Н
19.	Даниил Х.	-	7	-	С
20.	Олег Ч.	-	-	5	Н
21.	Илья Ш.	-	-	5	Н

Таблица 6 - Распределение учащихся 3 «в» по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Анастасия А.	9	-	-	В
2.	Мария В.	-	5	-	С
3.	Илья В.	-	6	-	С
4.	Михаил Г.	10	-	-	В
5.	Алина Г.	10	-	-	В
6.	Кристина Ж.	-	5	-	С
7.	Марина К.	9	-	-	В
8.	Сергей М.	-	-	4	Н
9.	Михаил О.	-	6	-	С
10.	Андрей О.	-	6	-	С
11.	Евгения П.	-	5	-	С
12.	Ольга У.	8	-	-	В
13.	Екатерина У.	9	-	-	В
14.	Татьяна Ф.	12	-	-	В
15.	Олег Ф.	-	8	-	С
16.	Николай Х.	-	6	-	С
17.	Егор Ц.	-	5	-	С
18.	Полина Щ.	9	-	-	В
19.	Ирина Ч.	12	-	-	В
20.	Даниил Я.	12	-	-	В

Таблица 7 - Распределение учащихся 3 «б» по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	4,25	Н
2.	Сергей Б.	-	-	6	Н
3.	Лиля Б.	-	-	8	Н
4.	Махина Б.	-	-	4,5	Н
5.	Павел В.	-	-	8	Н
6.	Евгения З.	-	-	7,3	Н
7.	Полина К.	-	10	-	С
8.	Полина К.	-	-	6	Н
9.	Ростислав К.	-	9,6	-	С
10.	Алина Л.	-	-	8	Н

Продолжение таблицы 7

11.	Анна Н.	-	-	4,5	Н
12.	Влад Н.	-	-	4	Н
13.	Ангелина П.	-	-	7	Н
14.	Артем П.	-	-	4	Н
15.	Дарья П.	-	-	7,5	Н
16.	Евгений С.	-	10,4	-	С
17.	Диана У.	-	12,5	-	С
18.	Михаил Ф.	-	-	4,75	Н
19.	Даниил Х.	-	-	2	Н
20.	Олег Ч.	-	-	2,8	Н
21.	Илья Ш.	-	16	-	С

Таблица 8 - Распределение учащихся 3 «в» по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Анастасия А.	-	-	6,3	Н
2.	Мария В.	-	11,8	-	С
3.	Илья В.	-	9	-	С
4.	Михаил Г.	-	9,8	-	С
5.	Алина Г.	-	11	-	С
6.	Кристина Ж.	25,6	-	-	В
7.	Марина К.	-	8,6	-	С
8.	Сергей М.	-	-	4	Н
9.	Михаил О.	-	-	7,3	Н
10.	Андрей О.	-	9,5	-	С
11.	Евгения П.	-	10,8	-	С
12.	Ольга У.	-	-	7	Н
13.	Екатерина У.	-	-	8,3	Н
14.	Татьяна Ф.	-	9,3	-	С
15.	Олег Ф.	-	15,6	-	С
16.	Николай Х.	-	9	-	С
17.	Егор Ц.	-	9,6	-	С
18.	Полина Щ.	-	15,7	-	С
19.	Ирина Ч.	-	8,7	-	С
20.	Даниил Я.	-	10,5	-	С

Таблица 9 - Распределение учащихся 3 «б» по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	12	Н
2.	Сергей Б.	-	-	14	Н
3.	Лиля Б.	-	-	38	Н
4.	Махина Б.	-	-	13	Н
5.	Павел В.	-	-	39	Н
6.	Евгения З.	-	-	33	Н
7.	Полина К.	83	-	-	В
8.	Полина К.	-	44	-	С
9.	Ростислав К.	-	-	31	Н
10.	Алина Л.	-	-	36	Н
11.	Анна Н.	-	-	11	Н
12.	Влад Н.	-	-	10	Н
13.	Ангелина П.	-	-	30	Н
14.	Артем П.	-	-	9	Н
15.	Дарья П.	-	-	37	Н
16.	Евгений С.	-	65	-	С
17.	Диана У.	83	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	14	Н
19.	Даниил Х.	-	-	9	Н
20.	Олег Ч.	-	-	10	Н
21.	Илья Ш.	-	71	-	С

Таблица 10 - Распределение учащихся 3 «в» по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Анастасия А.	-	43	-	С
2.	Мария В.	-	45	-	С
3.	Илья В.	-	-	40	Н
4.	Михаил Г.	-	73	-	С
5.	Алина Г.	98	-	-	В
6.	Кристина Ж.	104	-	-	В
7.	Марина К.	-	63	-	С
8.	Сергей М.	-	-	11	Н
9.	Михаил О.	-	-	38	Н
10.	Андрей О.	-	42	-	С
11.	Евгения П.	-	-	39	Н
12.	Ольга У.	-	46	-	С
13.	Екатерина У.	-	63	-	С
14.	Татьяна Ф.	94	-	-	В
15.	Олег Ф.	102	-	-	В
16.	Николай Х.	-	46	-	С

Продолжение таблицы 10

17.	Егор Ц.	-	-	31	Н
18.	Полина Ц.	121	-	-	В
19.	Ирина Ч.	91	-	-	В
20.	Даниил Я.	99	-	-	В

Таблица 11 - Распределение учащихся 3 «б» по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	0,3	Н
2.	Сергей Б.	-	-	0,3	Н
3.	Лиля Б.	-	0,5	-	С
4.	Махина Б.	-	-	0,3	Н
5.	Павел В.	-	0,6	-	С
6.	Евгения З.	-	0,5	-	С
7.	Полина К.	1	-	-	В
8.	Полина К.	-	0,6	-	С
9.	Ростислав К.	-	0,5	-	С
10.	Алина Л.	-	-	0,3	Н
11.	Анна Н.	-	-	0,75	Н
12.	Влад Н.	-	0,5	-	С
13.	Ангелина П.	-	0,7	-	С
14.	Артем П.	-	-	0	Н
15.	Дарья П.	-	0,7	-	С
16.	Евгений С.	-	0,7	-	С
17.	Диана У.	1	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	0,3	Н
19.	Даниил Х.	-	-	0,3	Н
20.	Олег Ч.	-	-	0,3	Н
21.	Илья Ш.	0,8	-	-	В

Таблица 12 - Распределение учащихся 3 «в» по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Анастасия А.	-	0,7	-	С
2.	Мария В.	-	0,7	-	С
3.	Илья В.	-	0,5	-	С
4.	Михаил Г.	1	-	-	В
5.	Алина Г.	1	-	-	В
6.	Кристина Ж.	1	-	-	В
7.	Марина К.	0,8	-	-	В
8.	Сергей М.	-	-	0,3	Н
9.	Михаил О.	-	0,5	-	С



Продолжение таблицы 12

10.	Андрей О.	-	0,6	-	С
11.	Евгения П.	-	0,6	-	С
12.	Ольга У.	-	0,7	-	С
13.	Екатерина У.	0,8	-	-	В
14.	Татьяна Ф.	1	-	-	В
15.	Олег Ф.	1	-	-	В
16.	Николай Х.	-	0,5	-	С
17.	Егор Ц.	-	0,5	-	С
18.	Полина Щ.	1	-	-	В
19.	Ирина Ч.	1	-	-	В
20.	Даниил Я.	1	-	-	В

Таблица 13 - Распределение учащихся 3 «в» по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	0,75 0,25 -	-	С
2.	Сергей Б.	-	0,3 0,6 -	-	С
3.	Лиля Б.	0,2 0,4 0,4	-	-	В
4.	Махина Б.	-	-	1 - -	Н
5.	Павел В.	0,3 0,5 0,6	-	-	В
6.	Евгения З.	-	0,7 0,3 -	-	В
7.	Полина К.	0,4 0,3 0,3	-	-	В
8.	Полина К.	-	0,4 0,5 -	-	С
9.	Ростислав К.	-	0,4 0,6 -	-	С
10.	Алина Л.	0,3 0,5 0,16	-	-	В

Продолжение таблицы 13

11.	Анна Н.	-	0,75 0,25 -	-	С
12.	Влад Н.	-	-	1 - - -	Н
13.	Ангелина П.	0,2 0,4 0,2	-	-	В
14.	Артем П.	-	-	1 - -	Н
15.	Дарья П.	-	0,5 0,5 -	-	С
16.	Евгений С.	0,2 0,5 0,1	-	-	В
17.	Диана У.	0,3 0,5 0,2	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	0,25 0,75 -	-	С
19.	Даниил Х.	-	0,8 0,1 -	-	С
20.	Олег Ч.	-	0,6 0,4 -	-	С
21.	Илья Ш.	0,2 0,4 0,4	-	-	В

Таблица 14 - Распределение учащихся 3 «в» по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы»

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Анастасия А.	-	0,4 0,5 -	-	С
2.	Мария В.	0,2 0,4 0,4	-	-	В
3.	Илья В.	0,5 0,3 0,16	-	-	В

Продолжение таблицы 14

4.	Михаил Г.	0,5 0,6 0,3	-	-	В
5.	Алина Г.	-	0,6 0,4 -	-	С
6.	Кристина Ж.	-	0,4 0,6 -	-	С
7.	Марина К.	0,4 0,2 0,3	-	-	В
8.	Сергей М.	-	-	1 - -	Н
9.	Михаил О.	0,3 0,5 0,6	-	-	В
10.	Андрей О.	-	0,3 0,6 -	-	С
11.	Евгения П.	0,6 0,2 0,2	-	-	В
12.	Ольга У.	-	0,75 0,25 -	-	С
13.	Екатерина У.	0,5 0,2 0,2	-	-	В
14.	Татьяна Ф.	0,5 0,3 0,6	-	-	В
15.	Олег Ф.	-	0,75 0,25 -	-	С
16.	Николай Х.	-	0,8 0,16 -	-	С
17.	Егор Ц.	-	0,4 0,6 -	-	С
18.	Полина Щ.	0,3 0,3 0,3	-	-	В
19.	Ирина Ч.	-	0,6 0,3 -	-	С
20.	Даниил Я.	0,3 0,4 0,25	-	-	В

*Приложение Б***Факультативное занятие 1.**

-Ребята, сегодня я вас познакомлю с необычными словами.

-Давайте прочитаем стихотворение «Кавот и Камут». Раздается один экземпляр стихотворения на парту.

Мне с постели вставать неохота:

Я боюсь наступить на Кавота,-

У меня под кроватью живет

Симпатичнейший в мире Кавот.

И еще с ним такая забота:

Накормить невозможно Кавота,

Так как каждый кусок почему-то

Попадает в желудок Камута.

-Что необычного вы услышали? (Кавот, Камут)

-Почему эти слова показались вам необычными?

-Все остальные слова вам знакомы?

-Общепринятые слова, созданные по всем нормам и правилам, называются «Узуальные».

-А чтобы определить, как называются те слова, которые нам с вами незнакомы и которые мы не употребляем в речи, мы должны выполнить задание на карточке.

Каждому ребенку раздается карточка, в которой прописано задание. «Следуй точному указанию, и прочитай зашифрованное слово: поставь ручку в самый верхний левый угол, затем опустишь на одну клетку вниз, далее вправо, вниз, снова вправо, еще раз вправо, вверх, вправо, вниз, вниз, вправо, вверх, вверх и еще раз вверх».

О	А	л	Р	ю	Ы
К	К	ф	О	н	М
П	А	з	И	а	з
Р	С	у	И	л	и

-Какое слово у вас получилось? (Учитель пишет слово на доске).

-Давайте вернемся к стихотворению, как мы теперь назовем те слов, которые вам были непонятны?

-Кто может употреблять такие слова?

-Взрослые. Авторы произведений.

-А еще кто?

-Маленькие дети.(пример: капатка)

-А как вы думаете, с какой целью создаются окказионализмы?

-Необходимость точно выразить мысль (узуальных слов для этого может быть недостаточно); стремление автора кратко выразить мысль(новообразование может заменить словосочетание и даже предложение); потребность подчеркнуть свое отношение к предмету речи, дать ему свою характеристику, оценку; стремление своеобразным обликом слова обратить внимание на его семантику; потребность избежать тавтологии; необходимость сохранить ритм стиха, обеспечить рифму, добиться нужной инструментовки.

-Давайте попробуем сформулировать понятие окказионализма.

-Окказионализм - не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления.

## Факультативное занятие 2.

-Сегодня мы с вами отправимся в страну «Вообразия». Как вы думаете, что это за страна?

-Как вы думаете, по аналогии, с каким словом было создано слово «Вообразия»?

-Кто в ней может жить? Как они будут называться?

-Основное занятие жителей?

-Давайте прочитаем это стихотворение.

«Моя Вообразия»  
 В моей Вообразии,  
 В моей Вообразии  
 Болтают с вами запросто  
 Настурции и Лилии;  
 Умеют Львы косматые  
 Скакать верхом на палочке,  
 А мраморные статуи  
 Сыграют с вами в салочки!  
 Ура, Вообразия,  
 Моя Вообразия!  
 У всех, захочется,  
 Там вырастают крылья;  
 И каждый обязательно  
 Становится кудесником,  
 Будь он твоим ровесником  
 Или моим ровесником...  
 В моей Вообразии,  
 В моей Вообразии-  
 Там царствует фантазия  
 Во всем своем всеилии;  
 Там все мечты сбываются,  
 А наши огорчения  
 Сейчас же превращаются  
 В смешные приключения!  
 В мою Вообразию  
 Попасть совсем несложно:  
 Она ведь исключительно  
 Удобно расположена!  
 И только тот, кто начисто  
 Лишен воображения,-

Увы, не знает, как войти  
В ее расположении!..

-Хотели бы вы попасть в такую страну?

-Что для этого необходимо?

-Если бы вы попали в такую страну, какие бы животные там жили?

-Давайте с вами посмотрим на картинки и придумаем название

животным.

(Учитель демонстрирует слайды с картинками)



-Теперь попробуйте написать сочинение на тему «Моя Вообразилия»

-Давайте вместе попробуем составить план, о чем вы должны написать.

План:

1. Жители Вообразилии.
2. Род занятий жителей.
3. Животный мир страны.
4. Растительный мир страны.

-Домашнее задание: дописать сочинение, нарисовать иллюстрацию.

### Факультативное занятие 3.

Ребята, давайте подумаем, кто может жить в стране «Хохотании»?

-Какие качества присущи этим жителям?

-Чем могут заниматься жители этой страны?

-Какими вы себе их представляете?

-Попробуйте подобрать синоним к слову Хохотания.

-Подберите однокоренное слово к слову «Хохотания». (хохот)

-Давайте прочитаем стихотворение «Про смеянцев» Сапгира Генриха и проверим, совпали ли наши предположения.

В стране Хохотании	Отныне
Жили смеянцы.	Смеянцы,
Любили смеянцы	Смеяться не смейте,
Веселье и танцы,	Иначе вы будете
И просто смеяться	Преданы смерти!
Любили смеянцы.	Испепелю!
Пусть слово не ново	Мое слово закон.
И шутка стара -	Я, как известно,
Смеяться готовы	Ужасный Дракон. -
Они до утра.	Смеются смеянцы
Признаться, порою	Дракону в ответ:
Бывало и так?	- Драконов на свете
Глядят друг на друга,	Давно уже нет!
Хохочут в кулак.	И вовсе не так
- Да что в нем смешного,	Они рты разевают!
В соседе твоём?	- Какой там дракон -
- Нам просто смеяться	Трехголовый жираф!
Приятно вдвоем.	- Хо-хо,
А если кто падал	Да ведь это
И ушибался,	Пожарный рукав!
Не хныкал,	- Хи-хикс,
Не плакал,	Трехголовый?!
Вставал и смеялся	- Ха-ха,
Смеянцы	Это ж чайник
Трудится любили,	Из племени чайников
По будням	Необычайных!..
Они мастерили:	И криком и смехом
Из каждой шутки -	Совсем заглушен,



Дудки,  
 Из каждой улыбки -  
 Скрипки,  
 А из самого громкого  
 Хохота -  
 Барабаны,  
 Полные грохота!  
 И каждое воскресенье  
 Смеянки пекли печенье  
 Из хорошего настроения.  
 Так жили смеянцы,  
 Не зная забот.  
 Но вот...  
 В страну Хохотанию  
 Прибыл Дракон.  
 На трех самолетах  
 Пожаловал он.  
 Над Смехоградом  
 Ударил гром.  
 Дракон опустился  
 На смеходром.  
 Солидный Дракон,  
 Трехголовый,  
 Блестит  
 Чешуею лиловой.  
 Сбежались смеянцы:  
 - Скажите, откуда  
 Такое смешное,  
 Нелепое чудо? -  
 Дымомдохнули  
 Три головы:  
 - Слушайте,  
 Вы!

"Но я же Дракон!" -  
 Убеждает Дракон.  
 - Ты уж,  
 - Ты лягушка! -  
 Дракон разозлился.  
 Как жаркая печка,  
 Дракон раскалился...  
 И тут бы, наверно,  
 Случилась беда.  
 Но...  
 Вспыхнул Дракон  
 И сгорел без следа.  
 Со злости сгорел,  
 Да.  
 Над городом смеха  
 Веселое эхо  
 И шуткам  
 И песням  
 Звучало в ответ:  
 "Драконов,  
 Драконов,  
 Лиловых,  
 Зеленых,  
 Огромных  
 И страшных  
 Давно уже нет!"  
 И ласточки в небе  
 Затеяли танцы.  
 В стране Хохотании  
 Жили смеянцы.

-Наши предположения были правильными?

-Как автор называет жителей этой страны?

-Чем друг от друга отличаются слова «смеянцы» и «смеянки»?

-Что нового и интересного вы узнали про «смеянцев»?

-Давайте найдем еще необычные слова в этом стихотворении.

(Смехоград, смеходром,)

-Что оно означает? («Смехоград»)

-Из каких частей состоит?

-Какое значение имеет вторая часть слова «град»? (**Град** — то же, что и город или городище.)

-Значит «Смехоград» это город в стране Хохотании?

-Смеходром по аналогии, с каким, словом образовано?

-Кто знает значение слова аэродром? (Площадка с различными сооружениями, необходимыми для подъёма, посадки, стоянки и обслуживания летательных аппаратов.)

-Что это за слова? Они состоят из двух частей.

-А кто знает, что значит о понятии «сложные слова»? (Сложное слово — слово, имеющее в своём составе два (и более) корня. Образуются, как правило, от самостоятельных частей речи, сохраняя в своём составе целиком слово или его часть.)

-Подумайте, какие еще сложные слова можно придумать, чтобы они были связаны со страной «Хохотанией».

-Напишите сочинение описание «Страна Хохотания».

### Факультативное занятие 4.

-Сегодня мы с вами отправимся в очень необычную деревню.

(На доске написано «Дедморозовка»)

-Прочитайте название.

-Кто там может жить?

-Почему такое название?

-А теперь давайте посмотрим на слайд.



-Послушаем песенку про деревню «Дедморозовку».

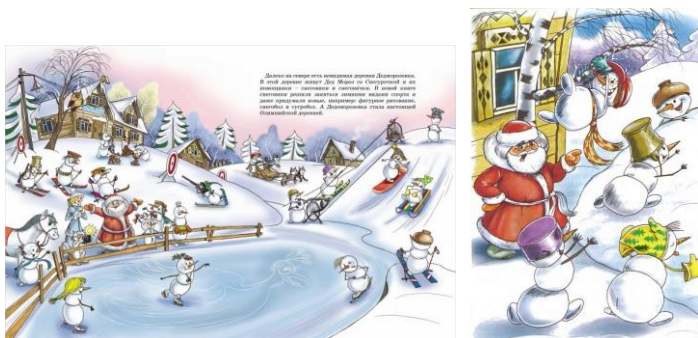
-Что еще нового вы узнали?

-Кто жители? (Снеговики)

-Определите пол у слова «снеговик» (муж.род)

-Как изменить слово так, чтобы мы поняли, что речь идет об имени существительном в женском роде? (снеговички)

-Посмотрите внимательно на картинки и подумайте, чем занимаются жители Дедморозовки?



-Давайте придумаем имена снеговикам и снеговичкам!

-А вы хотели попасть в «Дедморозовку»?

-В «Дедморозовке» есть необычные предметы, которые помогают в быту. -Давайте с ними познакомимся : антиснежный пылесос, елканарежатель. -Встречали ли вы их в нашей жизни?

-Можете вы их себе представить.

-Попробуйте заполнить таблицу и дать рекламу каждому предмету.

Класс был разделен на 5 групп.

Название	Антиснежный пылесос
Для чего (роль)	
Из чего сделан (материалы)	
Признаки	
Из чего состоит (части)	
Где встречается	

Название	Елканарежатель
Для чего (роль)	
Из чего сделан (материалы)	
Признаки	
Из чего состоит (части)	
Где встречается	

-Понравилось вам выполнять такое задание?

-Теперь сами попробуйте придумать предмет, который выполнял бы множество функций.

-Дать ему рекламу и нарисовать его. (каждой группе раздать лист А4)

-Для того, чтобы дать рекламу о товаре, что вам необходимо рассказать о нем? (Описать его внешний вид, функции и т.д.)

-Если бы вы писали сочинение, в котором вам нужно описать что-то, каким типом сочинения вы бы воспользовались?

На доске записаны типы сочинений. Дети рассказываю об особенностях каждого типа:

- сочинение-описание;
- сочинение-повествование;
- сочинение-рассуждение.

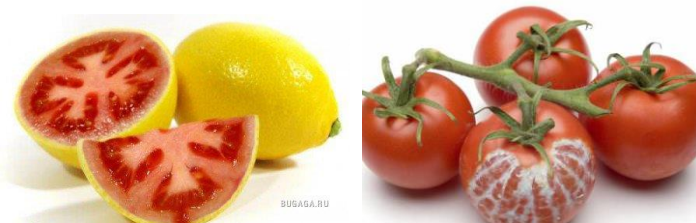
### **Факультативное занятие 5.**

-Сейчас, ребята, мы с вами посмотрим фрагмент из мультфильма «Нехочуха». (Фрагмент мультфильма)

- В какую страну попадает мальчик?
- Почему робот называет мальчика: Нехочуха?
- Что необычного в этой стране?
- Сейчас мы с вами поиграем в игру «Сказки наизнанку» (по Дж.Родари)
- Как вы думаете, какое значение имеет слово «наизнанку»?
- Значит, мы должны с вами сделать все наоборот.
- Если была страна «Нехочухия», то мы с вами делаем наоборот и получается у нас страна «Хочухия».
- Был Нехочуха, а стал? (Хочуха)
- Как бы изменилась эта страна?
- Придумайте приспособление, которое выполняло бы за Нехочуху всю работу.
- Напишите сочинение-описание.
- Сделайте иллюстрацию.

### **Факультативное занятие 6.**

В начале урока учитель показывает иллюстрации с необычными фруктами (овощами).





-Знаете ли вы, как называются эти фрукты (овощи)?

-Попробуйте придумать названия. (Лимондор, кокосогруш, грушарбуз).

-А как вы придумывали названия? (Соединением частей двух слов)

-Давайте познакомимся со стихотворением, в котором сказано про необычные фрукты (овощи).

Показал садовод  
 Нам такой огород,  
 Где на грядках, засеянных густо,  
 ОГУРБУЗЫ росли,  
 ПОМИДЫНИ росли,  
 РЕДИСВЕКЛА, ЧЕСЛУК и РЕПУСТА,  
 СЕЛЬДЕРОШЕК поспел,  
 И МОРКОФЕЛЬ дозрел,  
 Стал уже осыпаться СПАРЖОВНИК.

-А по какому принципу автор придумал такие необычные названия?

(Соединил основы разных слов).

-Что необычного вы увидели?

-Можем ли по эти названиям определить, что это за овощи?

-Как образованы эти слова?

-Давайте попробуем представить, как выглядит ПОМИДЫНЯ?

-А что еще могло расти в этом огороде?

-Попробуйте написать мини-сочинение «Веселый огородник»

### Факультативное занятие 7.

-Давайте представим, что у нас в школе появился новый директор. И он очень необычный человек, поэтому он все хотел переделать и переиначить. Начал с расписания. Так, вместо «чтения» появилось

«буквосложение», вместо «рисования»-«краскомазюканье». Помогите веселому директору и придумайте не менее трех новых названий для таких уроков, как:

- математика;
- музыка;
- физкультура;
- труд;
- русский язык.

Каждому ребенка выдается лист, где нужно написать названия новых предметов. Зачитываются некоторые работы.

-По какому принципу вы придумывали новые слова?

-А сейчас мы познакомимся с еще одним способом создания окказиональных слов, но для этого нам нужно вспомнить, что такое «приставка», ее роль. Какие приставки вы знаете, вспомните их значение.

-Приставка – это значимая часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов.

Приставка без- (бес-) употребляется при образовании:

- а) Существительных, обозначающих отсутствие или недостаток чего-либо (беспорядок, бездействие).
- б) Прилагательных со значением: лишение чего-либо (безголосый, безболезненный, бесплановый).

Приставка вы- употребляется при образовании глаголов и обозначает:

- а) направленность движения изнутри наружу (выбежать, выпрыгнуть);
- б) доведение действия до нужного предела (вылечить);
- в) доведение действия до естественного предела (вырасти);
- г) изъятие, извлечение, удаление какой-либо части предмета или одного предмета из другого (выломать);
- д) достижение чего-либо посредством действия (выпросить, выстоять).

Приставка от- (ото-) употребляется при образовании:

Существительных и обозначает:

- а) явление, подобное тому, что названо исходным словом, но происходящее после него (отголосок);
- б) частичное проявление признака (оттепель);
- в) частичное проявление признака (оттепель).

Глаголов и обозначает:

- а) удаление, отдаление, отстранение от кого-либо, чего-либо (отбежать);
- б) удаление, отделение от предмета его части или же от другого предмета, тесно связанного (отпилить);
- в) завершение и прекращение действия (отработать);
- г) доведение действия до излишнего предела (отлежать).

Некоторые приставки записаны на доске.

-А теперь давайте прочитаем стихотворение, где встречаются слова с приставкой –без (-бес) и выпишем их.

Выдается на парту одна распечатка со стихотворением.

Не верится  
 Человек бесчеловечный.  
 Даже не верится.  
 Крокодил бескрокодильный  
 Пусть уж лучше встретится!  
 Он невинный, безобидный,  
 Крокодил бескрокодильный.  
 Но опасный, бессердечный,  
 Человек бесчеловечный

**Э. Мошковская**

-Давайте вспомним значение приставки – бес.

-Какое значение имеет слово «бескрокодильный»?

-Напишите сочинение-рассуждение, которое можно закончить следующей фразой «Человек бесчеловечный?»



-Давайте повторим типы текстов. Назовите их.

-На какие вопросы отвечает каждый тип?

-Давайте составим таблицу.

**Типы текстов** 

текст - описание	какой? какая? признаки предмета	описание людей, животных, предметов, природы
текст - рассуждение	почему?	причины, доказательства рассуждать-значит доказывать
текст - повествование, сообщение	о чем говорится в тексте? событие действие	что произошло?

### Факультативное занятие 8.

-Часто ли вы ходите в аптеку с родителями?

-Обращали ли вы внимание на название лекарств?

-Видели ли вы какие-нибудь необычные названия?

-Давайте попробуем отправиться на экскурсию в аптеку «Отболезнь».

-Попробуйте объяснить значение этого слова.

-Как образовано это слово? С помощью чего?

-Сейчас мы с вами прочитаем стихотворение «Хитрая аптека».

-Как вы думаете, почему оно так называется? Что в ней может быть хитрого?

#### Хитрая аптека

Немало в мире есть аптек,  
Полезных человеку.  
Но я хочу открыть для всех  
Особую аптеку <...>.  
От дождевого червяка  
Бежит он без оглядки.  
В углу заметит паука –  
Дрожит как в лихорадке.  
Тут не поможет аспирин

“Трудолюбин” мальчишку спас  
От лени и от барства,  
Но дома держит про запас  
Волшебное лекарство <...>.  
Приходите, хвастунишки,  
И лентяи, и лгунишки,  
И грязнули с кляксами,  
И задиры с плаксами.  
Я вас мигом выручу,

Бедняге от озноба.  
В моей аптеке есть “храбрин”  
Для этого больного <...>.

Приходите – вылечу.  
(Л. Зубкова)

-Что общего в словах «храбрин» и «трудолюбин»?

-Выделите суффикс в этих словах.

-В русском языке суффикс *-ин* выделяется в некоторых существительных, которые называют лекарственные вещества (*аспирин, эфедрин, амидопирин* и т. п.)

-Как вы думаете, от каких болезней принимают эти лекарства?

-А если у вас ангина, какой препарат вам поможет? (Антиангин)

-Какое значение имеет приставка «анти»? (противоположное значение).

-Попробуйте придумать название препарата с этой приставкой, чтобы вылечить кашель?

-А когда мы будем пить лекарство «Бронхостоп»?

-О чем говорит вторая часть слова?

-А теперь представьте себя фармацевтами и придумайте лекарство (название, состав ингредиентов, способ применения), которое можно было бы прописать:

- |            |   |
|------------|---|
| ▪ врунам;  | ▪ ябедам;                               |
| ▪ лентяям; | ▪ драчунам                              |
| ▪ плаксам; | ▪ людям, которые слишком много говорят; |

Учащимся выдается распечатка, на которой они записывают необычные названия препаратов.

-Напишите текст о том, как доктор Айболит вылечил вруна, ябеду и т.д! Можно нарисовать как выглядит этот препарат.

### Факультативное занятие 9.

У каждого на парте стихотворение.

- Прочитайте стихотворение. Что придаёт ему шутливый характер?

Выпишите слова, которых нет в русском языке. Запишите, по каким моделям они созданы и какой способ образования при этом использовался.

Знаем, кто такие кони.  
 Ну, а кто такие пони?  
 Я хотел понять –  
 Не понял.  
 Если кони спят в конюшне,  
 Значит пони спят в понюшне.  
 Мчатся кони –  
 Топот конский,  
 Мчатся пони –  
 Топот понский...  
 С пиками наперевес  
 Грозно скачет конница.  
 А на пони?  
 Понница.

-Слово “понница” по аналогии с каким словом создано? (конница)

-Выделите суффикс в слове “конюшня”? (юш, н)

-В слове “понюшня”? (юш, н, вывод)

-Выделите суффикс в слове “конский”? (ск)

-В слове “понский”?

-Выделите суффикс в слове «конница»? (ниц)

-В слове «понница»? какой вывод мы можем сделать? (что слово «понница» образовано при помощи суффикса -ниц)

### Факультативное занятие 10.

-Ребята, сегодня у нас на занятии будут герои мультфильма «Алиса в стране чудес». (Учитель показывает на слайде изображение Алисы и Шалтай-Балтая)



Учитель раздает на каждую парту распечатанное стихотворение «Бармаглот».

### **БАРМАГЛОТ (пер. Д. Орловской)**

Варкалось. Хливкие шорьки  
 Пырялись по наве,  
 И хрюкотали зелюки,  
 Как мюмзики в мове.  
 О бойся Бармаглота, сын!  
 Он так свирлеп и дик,  
 А в глуще рымит исполин -  
 Злопастный Брандашмыг.  
 Но взял он меч, и взял он щит,  
 Высоких полон дум.  
 В глущобу путь его лежит  
 Под дерево Тумтум.  
 Он стал под дерево и ждет,  
 И вдруг граахнул гром -  
 Летит ужасный Бармаглот  
 И пылкает огнем!  
 Раз-два, раз-два! Горит трава,  
 Взы-взы - стрижает меч,  
 Ува! Ува! И голова  
 Барабардает с плеч.  
 О светозарный мальчик мой!  
 Ты победил в бою!  
 О храброславленный герой,  
 Хвалу тебе пою!  
 Варкалось. Хливкие шорьки  
 Пырялись по наве,  
 И хрюкотали зелюки,  
 Как мюмзики в мове.

Сначала дети читают стихотворение самостоятельно, а затем один ученик читает вслух.

-Прочитайте первое четверостишие.

-О ком или о чем идет речь? (по вопросам)

-Какой частью речи выражены слова: шорьки, зелуки, мюмзики?.

-Какими словами их можно заменить?

-Назовите все глаголы в этом четверостишье. (варкалось, пырялись, хрюкотали)

-Какие ассоциации они у вас вызывают?

-Что означает слово «хливкие»? Это какие?

-С кем автор сравнивает шорьков? (как мюмзики в мове)

-Какие ассоциации они у вас вызывают?

-Как вы можете их охарактеризовать?

-Попробуйте подобрать синонимы к этим словам, заполните таблицу.

Варкалось	
Хливкие	
Шорьки	
Пырялись	

-А теперь давайте посмотрим фрагмент из мультфильма, чтобы проверить совпали ли наши предположения с объяснением Шалтай-Балтая.

(Фрагмент из мультфильма «Алиса в Зазеркалье»)

-Теперь давайте посмотрим остальную часть стихотворения.

-Давайте выпишем все необычные слова из второго четверостишья.

(рымит, злопастый, Брандашмыг)

-Давайте подберем синоним к слову «рымит».

-«Злопастый», это какой?

-Переходим к третьему четверостишью, что здесь необычного вы увидели?(граахнул гром)

-В четвертом? (Барабардает с плеч)

-Подберите синоним к этому слову.

-Давайте подумаем из скольких слов состоит слово «светозарный»?

-Что это за слова? Свет и заря.

-Храброславленный. Попробуйте подобрать синоним.

-Можем ли мы это слово разделить на два слова? Какие это будут слова?

-После прочтения этого стихотворения, как вы можете охарактеризовать Бармаглота?

-Попробуйте написать мини-сочинение «Один день из жизни Бармаглота».

### **Факультативное занятие 11.**

-Ребята сегодня на уроке мы с вами познакомимся с очень интересным текстом. Учитель читает текст. Текст написан на доске.

«Глокая кúздра штёко будлану́ла бо́кра и курдячит бокрёнка».

-Какие герои в этом тексте? Сколько их? Назовите их.

-Что вы можете сказать о них?

-Как вы их себе представляете? Как они выглядят? Что вы можете сказать о словах «бокр» и «бокренок» - это кто?

-Попробуйте описать их характер, используя имена прилагательные.

-Как вы понимаете словосочетание «шетко будланула»?

-Подумайте, что могут означать глаголы «будланула», «кудрячить», подберите к ним синонимы.

-Выберите одного из героев этого предложения и нарисуйте его? (Куздра, Бокр, Бокренок).

-Сейчас мы с вами поделимся на группы, каждая группа придумывает свою «Куздру», затем вы меняетесь листком с другой группой и дописываете: внешний вид, где живет и т.д.

**Приложение В**

Таблица 16 - Распределение экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи до формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокий уровень (отметка)	Средний уровень (отметка)	Низкий уровень (отметка)	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	3	-	С
2.	Сергей Б.	-	3	-	С
3.	Лиля Б.	-	4	-	С
4.	Махина Б.	-	-	2	Н
5.	Павел В.	-	3	-	С
6.	Евгения З.	-	4	-	С
7.	Полина К.	5	-	-	В
8.	Полина К.	-	4	-	С
9.	Ростислав К.	-	4	-	С
10.	Алина Л.	5	-	-	В
11.	Анна Н.	-	3	-	С
12.	Влад Н.	-	3	-	С
13.	Ангелина П.	-	4	-	С
14.	Артем П.	-	3	-	С
15.	Дарья П.	-	3	-	С
16.	Евгений С.	-	-	2	Н
17.	Диана У.	5	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	2	Н
19.	Даниил Х.	-	-	2	Н
20.	Олег Ч.	-	3	-	С
21.	Илья Ш.	5	-	-	В

Таблица 17 - Распределение экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи после формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	3	-	С
2.	Сергей Б.	-	3	-	С
3.	Лиля Б.	-	4	-	С
4.	Махина Б.	-	3	-	С
5.	Павел В.	-	4	-	С
6.	Евгения З.	5	-	-	В
7.	Полина К.	5	-	-	В
8.	Полина К.	-	4	-	С
9.	Ростислав К.	-	3	-	С
10.	Алина Л.	5	-	-	В
11.	Анна Н.	-	3	-	С
12.	Влад Н.	-	3	-	С
13.	Ангелина П.	5	-	-	В

Продолжение таблицы 17

14.	Артем П.	-	3	-	С
15.	Дарья П.	-	4	-	С
16.	Евгений С.	-	-	2	Н
17.	Диана У.	5	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	2	Н
19.	Даниил Х.	-	3	-	С
20.	Олег Ч.	-	3	-	С
21.	Илья Ш.	5	-	-	В

Таблица 18 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов» до формирующего эксперимента

№	ФИО	Большое количество слов	Среднее количество слов	Низкое количество слов	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	17	Н
2.	Сергей Б.	-	-	18	Н
3.	Лиля Б.	-	-	40	Н
4.	Махина Б.	-	-	18	Н
5.	Павел В.	-	48	-	С
6.	Евгения З.	-	-	44	Н
7.	Полина К.	100	-	-	В
8.	Полина К.	-	54	-	С
9.	Ростислав К.	-	48	-	С
10.	Алина Л.	-	48	-	С
11.	Анна Н.	-	-	18	Н
12.	Влад Н.	-	-	16	Н
13.	Ангелина П.	-	49	-	С
14.	Артем П.	-	-	12	Н
15.	Дарья П.	-	-	45	Н
16.	Евгений С.	-	73	-	С
17.	Диана У.	125	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	19	Н
19.	Даниил Х.	-	-	14	Н
20.	Олег Ч.	-	-	14	Н
21.	Илья Ш.	-	80	-	С



Таблица 19 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число слов» после формирующего эксперимента

№	ФИО	Большое количество слов	Среднее количество слов	Низкое количество слов	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	22	Н
2.	Сергей Б.	-	-	19	Н
3.	Лиля Б.	-	48	-	С
4.	Махина Б.	-	-	20	Н
5.	Павел В.	-	52	-	С
6.	Евгения З.	-	66	-	С
7.	Полина К.	117	-	-	В
8.	Полина К.	-	71	-	С
9.	Ростислав К.	-	55	-	С
10.	Алина Л.	-	60	-	С
11.	Анна Н.	-	-	47	Н
12.	Влад Н.	-	-	37	Н
13.	Ангелина П.	98	-	-	В
14.	Артем П.	-	-	31	Н
15.	Дарья П.	96	-	-	В
16.	Евгений С.	99	-	-	В
17.	Диана У.	136	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	28	Н
19.	Даниил Х.	-	49	-	С
20.	Олег Ч.	-	-	36	Н
21.	Илья Ш.	97	-	-	В

Таблица 20 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз» до формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	4	Н
2.	Сергей Б.	-	-	3	Н
3.	Лиля Б.	-	-	5	Н
4.	Махина Б.	-	-	4	Н
5.	Павел В.	-	6	-	С
6.	Евгения З.	-	6	-	С
7.	Полина К.	10	-	-	В
8.	Полина К.	9	-	-	В
9.	Ростислав К.	-	-	5	Н
10.	Алина Л.	-	6	-	С
11.	Анна Н.	-	-	4	Н
12.	Влад Н.	-	-	4	Н
13.	Ангелина П.	-	7	-	С

Продолжение таблица 20

14.	Артем П.	-	-	3	Н
15	Дарья П.	-	6	-	С
16.	Евгений С.	-	7	-	С
17.	Диана У.	10	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	4	Н
19.	Даниил Х.	-	7	-	С
20.	Олег Ч.	-	-	5	Н
21.	Илья Ш.	-	-	5	Н

Таблица 21 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «общее число фраз» после формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	6	-	С
2.	Сергей Б.	-	-	4	Н
3.	Лиля Б.	-	7	-	С
4.	Махина Б.	-	-	4	Н
5.	Павел В.	-	6	-	С
6.	Евгения З.	-	8	-	С
7.	Полина К.	12	-	-	В
8.	Полина К.	11	-	-	В
9.	Ростислав К.	-	-	5	Н
10.	Алина Л.	-	8	-	С
11.	Анна Н.	-	-	3	Н
12.	Влад Н.	-	-	4	Н
13.	Ангелина П.	-	8	-	С
14.	Артем П.	-	-	3	Н
15	Дарья П.	-	9	-	С
16.	Евгений С.	-	8	-	С
17.	Диана У.	13	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	6	-	С
19.	Даниил Х.	9	-	-	В
20.	Олег Ч.	-	8	-	С
21.	Илья Ш.	12	-	-	Н

Таблица 22 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы» до формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	4,25	Н
2.	Сергей Б.	-	-	6	Н
3.	Лиля Б.	-	-	8	Н
4.	Махина Б.	-	-	4,5	Н
5.	Павел В.	-	-	8	Н
6.	Евгения З.	-	-	7,3	Н
7.	Полина К.	-	11	-	С
8.	Полина К.	-	-	6	Н
9.	Ростислав К.	-	9,6	-	С
10.	Алина Л.	-	-	8	Н
11.	Анна Н.	-	-	4,5	Н
12.	Влад Н.	-	-	4	Н
13.	Ангелина П.	-	-	7	Н
14.	Артем П.	-	-	4	Н
15.	Дарья П.	-	-	7,5	Н
16.	Евгений С.	-	10,4	-	С
17.	Диана У.	-	12,5	-	С
18.	Михаил Ф.	-	-	4,75	Н
19.	Даниил Х.	-	-	2	Н
20.	Олег Ч.	-	-	2,8	Н
21.	Илья Ш.	-	16	-	С

Таблица 23 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «средняя длина фразы» после формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	6	Н
2.	Сергей Б.	-	8,5	-	С
3.	Лиля Б.	-	9	-	С
4.	Махина Б.	-	-	5,3	Н
5.	Павел В.	-	13	-	С
6.	Евгения З.	-	14,5	-	С
7.	Полина К.	-	11	-	С
8.	Полина К.	-	8,3	-	С
9.	Ростислав К.	-	9,6	-	С
10.	Алина Л.	-	13,3	-	С
11.	Анна Н.	-	-	7,75	Н
12.	Влад Н.	-	-	6	Н
13.	Ангелина П.	-	9	-	С

Продолжение таблицы 23

14.	Артем П.	-	9,2	-	С
15	Дарья П.	-	16,3	-	С
16.	Евгений С.	-	14	-	С
17.	Диана У.	-	15,3	-	С
18.	Михаил Ф.	-	-	6	Н
19.	Даниил Х.	-	-	4	Н
20.	Олег Ч.	-	-	3,4	Н
21.	Илья Ш.	22	-	-	В

Таблица 24 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие» до формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	12	Н
2.	Сергей Б.	-	-	14	Н
3.	Лиля Б.	-	-	38	Н
4.	Махина Б.	-	-	13	Н
5.	Павел В.	-	-	39	Н
6.	Евгения З.	-	-	33	Н
7.	Полина К.	83	-	-	В
8.	Полина К.	-	44	-	С
9.	Ростислав К.	-	-	31	Н
10.	Алина Л.	-	-	36	Н
11.	Анна Н.	-	-	11	Н
12.	Влад Н.	-	-	10	Н
13.	Ангелина П.	-	-	30	Н
14.	Артем П.	-	-	9	Н
15	Дарья П.	-	-	37	Н
16.	Евгений С.	-	65	-	С
17.	Диана У.	83	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	14	Н
19.	Даниил Х.	-	-	9	Н
20.	Олег Ч.	-	-	10	Н
21.	Илья Ш.	-	71	-	С

Таблица 25 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «лексическое разнообразие» после формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	26	Н
2.	Сергей Б.	-	-	38	Н
3.	Лиля Б.	-	51	-	С
4.	Махина Б.	-	-	24	Н
5.	Павел В.	-	48	-	С
6.	Евгения З.	-	52	-	С
7.	Полина К.	91	-	-	В
8.	Полина К.	-	74	-	С
9.	Ростислав К.	-	45	-	С
10.	Алина Л.	-	41	-	С
11.	Анна Н.	-	-	18	Н
12.	Влад Н.	-	-	14	Н
13.	Ангелина П.	-	41	-	С
14.	Артем П.	-	-	13	Н
15.	Дарья П.	-	64	-	С
16.	Евгений С.	89	-	-	В
17.	Диана У.	114	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	22	Н
19.	Даниил Х.	-	-	15	Н
20.	Олег Ч.	-	-	23	Н
21.	Илья Ш.	106	-	-	В

Таблица 26 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность» до формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	-	0,3	Н
2.	Сергей Б.	-	-	0,3	Н
3.	Лиля Б.	-	0,5	-	С
4.	Махина Б.	-	-	0,3	Н
5.	Павел В.	-	0,6	-	С
6.	Евгения З.	-	0,5	-	С
7.	Полина К.	1	-	-	В
8.	Полина К.	-	0,6	-	С
9.	Ростислав К.	-	0,5	-	С
10.	Алина Л.	-	-	0,3	Н
11.	Анна Н.	-	-	0,75	Н
12.	Влад Н.	-	0,5	-	С
13.	Ангелина П.	-	0,7	-	С

Продолжение таблицы 26

14.	Артем П.	-	-	0	Н
15	Дарья П.	-	0,7	-	С
16.	Евгений С.	-	0,7	-	С
17.	Диана У.	1	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	-	0,3	Н
19.	Даниил Х.	-	-	0,3	Н
20.	Олег Ч.	-	-	0,3	Н
21.	Илья Ш.	0,8	-	-	В

Таблица 27 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «связность» после формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	0,4	-	С
2.	Сергей Б.	-	-	0,2	Н
3.	Лиля Б.	-	0,7	-	С
4.	Махина Б.	-	0,5	-	С
5.	Павел В.	0,8	-	-	В
6.	Евгения З.	1	-	-	В
7.	Полина К.	1	-	-	В
8.	Полина К.	0,8	-	-	В
9.	Ростислав К.	-	0,6	-	С
10.	Алина Л.	-	0,4	-	С
11.	Анна Н.	0,9	-	-	В
12.	Влад Н.	0,8	-	-	В
13.	Ангелина П.	-	0,7	-	С
14.	Артем П.	-	-	0,3	Н
15	Дарья П.	0,8	-	-	В
16.	Евгений С.	0,9	-	-	В
17.	Диана У.	1	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	0,6	-	С
19.	Даниил Х.	-	-	0,3	Н
20.	Олег Ч.	-	-	0,3	Н
21.	Илья Ш.	0,8	-	-	В

Таблица 28 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы» до формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	-	0,75 0,25 -	-	С
2.	Сергей Б.	-	0,3 0,6 -	-	С
3.	Лиля Б.	0,2 0,4 0,4	-	-	В
4.	Махина Б.	-	-	1 - -	Н
5.	Павел В.	0,3 0,5 0,6	-	-	В
6.	Евгения З.	-	0,7 0,3 -	-	В
7.	Полина К.	0,4 0,3 0,3	-	-	В
8.	Полина К.	-	0,4 0,5 -	-	С
9.	Ростислав К.	-	0,4 0,6 -	-	С
10.	Алина Л.	0,3 0,5 0,16	-	-	В
11.	Анна Н.	-	0,75 0,25 -	-	С
12.	Влад Н.	-	-	1 - -	Н
13.	Ангелина П.	0,2 0,4 0,2	-	-	В
14.	Артем П.	-	-	1 - -	Н

Продолжение таблицы 28

15	Дарья П.	-	0,5 0,5 -	-	С
16.	Евгений С.	0,2 0,5 0,1	-	-	В
17.	Диана У.	0,3 0,5 0,2	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	0,25 0,75 -	-	С
19.	Даниил Х.	-	0,8 0,1 -	-	С
20.	Олег Ч.	-	0,6 0,4 -	-	С
21.	Илья Ш.	0,2 0,4 0,4	-	-	В

Таблица 29 - Распределение учащихся экспериментального класса по уровням развития связной письменной речи по параметру «глубина фразы» после формирующего эксперимента

№	ФИО	Высокая выраженность параметра	Средняя выраженность параметра	Низкая выраженность параметра	Уровень развития
1.	Марина Б.	0,7 0,2 0,1	-	-	В
2.	Сергей Б.	-	0,3 0,7 -	-	С
3.	Лиля Б.	0,3 0,5 0,6	-	-	В
4.	Махина Б.	-	-	1 - -	Н
5.	Павел В.	0,4 0,6 0,8	-	-	В
6.	Евгения З.	0,8 0,6 0,4	-	-	В



Продолжение таблицы 29

7.	Полина К.	0,6 0,4 0,3	-	-	В
8.	Полина К.	-	0,5 0,7 -	-	С
9.	Ростислав К.	-	0,3 0,5 -	-	С
10.	Алина Л.	0,4 0,5 0,6	-	-	В
11.	Анна Н.	-	0,75 0,3 -	-	С
12.	Влад Н.	-	-	1 - -	Н
13.	Ангелина П.	0,2 0,6 0,1	-	-	В
14.	Артем П.	-	-	1 - -	Н
15.	Дарья П.	-	0,5 0,5 -	-	С
16.	Евгений С.	0,2 0,6 0,2	-	-	В
17.	Диана У.	0,4 0,5 0,2	-	-	В
18.	Михаил Ф.	-	0,3 0,6 -	-	С
19.	Даниил Х.	0,9 0,5 0,6	-	-	В
20.	Олег Ч.	-	0,7 0,4 -	-	С
21.	Илья Ш.	0,7 0,8 0,6	-	-	В