

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»

Факультет начальных классов

Направление (специальность): «Педагогическое образование»

Профиль: «Начальное образование и русский язык»

Кафедра русского языка и методики его преподавания

**Курсовая работа по дисциплине: «Методика обучения русскому языку и  
литературе»**

**Совершенствование восприятия художественной речи младшими  
школьниками при помощи стилистического эксперимента**

Выполнила:

студентка 51 группы

очной формы обучения

Лукиянова М.В.

Научный руководитель:

кандидат филологических наук,

доцент

Спиридонова Г.С.

Дата защиты: \_\_\_\_\_

Оценка: \_\_\_\_\_

Красноярск 2017

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1	
Восприятие художественной речи младшими школьниками как психолого-педагогическая проблема	
1.1 Понятие «художественная речь».....	7
1.2 Восприятие художественной речи в младшем школьном возрасте.....	14
1.3 Работа над художественной речью на уроках литературного чтения. Стилистический эксперимент.....	20
Выводы по Главе 1 .....	23
Глава 2	
Экспериментальная работа по совершенствованию восприятия художественной речи младшими школьниками	
2.1 Определение актуального уровня восприятия художественной речи младшими школьниками.....	25
2.2 Комплекс заданий с использованием стилистического эксперимента.....	32
Выводы по Главе 2.....	52
Заключение.....	54
Список литературы.....	57
Приложение	

## Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. По литературному чтению среди личностных результатов есть следующие пункты: воспитание художественно-эстетического вкуса, эстетических потребностей, ценностей и чувств на основе опыта слушания и заучивания наизусть произведений художественной литературы; развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; а среди предметных результатов: достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, <...> овладение <...> элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий.

Формированию эстетических потребностей, ценностей и чувств, несомненно, способствует художественная речь. Специфика художественной речи в том, что слово в ней конкретизирует понятие и переводит это понятие в образ. Основная функция художественной речи – эмоционально-образное воздействие на читателя, в частности, на читательские эмоции и воображение. А поскольку и эмоции, и воображение в младшем школьном возрасте развиты, как правило, значительно, то можно утверждать, что художественная речь должна оказывать достаточно сильное воздействие на ребенка.

Так, широко известно, что ритм и рифма благотворно влияют на речевое развитие у детей эстетических чувств и речевых способностей. Н.А. Стародубова в своей работе «Теория и методика развития речи дошкольников» отмечает, что «поэтическое произведение оказывает на ребят огромное воздействие: обостряет чувства, способствует более эмоциональному восприятию содержания произведения; открывает богатство интонаций и звукового состава слова; развивает чувства ритма, рифмы, творческое воображение, юмор; помогает увидеть и выразить в словах впечатление от многоцветного окружающего мира, учит любить яркое, меткое слово».[ Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи школьников : учеб. пособ. для студ. учреждений высш. проф. образования/ Н.А.Стародубова 5 изд., стер.-М.: Издательский дом «Академия» 2012, 256]Однако специалисты утверждают, что, даже тонко реагируя на художественную форму, дети воспринимают художественную речь неосознанно и часто не могут объяснить причины своих эмоциональных реакций, так как не осознают их. Способность анализировать текст на лексическом и семантическом уровне формируется более отчетливо к концу четвертого класса, при условии постоянной работы над этими аспектами на уроках литературного чтения.

Это означает, что подтекст художественного произведения (а значит, и идея художественного произведения во всей ее глубине) не воспринимается маленьким ребенком без специального обучения. [см. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. М., 2007. С. 54-55]. Все это обуславливает актуальность методических поисков по проблеме изучения восприятия художественной речи младшим школьником.

К.Д. Ушинский одну из важнейших задач школы видел в том, чтобы «приучить дитя к разумной беседе с книгой». Учителю необходимо создать благоприятные условия для работы над содержанием, разбором и усвоением

прочитанного на основе разнообразных видов деятельности. По мнению О.И. Колосниковой, уроки чтения в начальных классах, помимо утилитарных целей дидактического и воспитательного планов, призваны решать проблему, связанную с адекватным восприятием детьми произведений искусства слова. «Технике восприятия нужно учить», – считает А.А. Леонтьев, основатель отечественной теории речевой деятельности [Леонтьев А. А. Язык и разум человека. М., 1965(6)]. Л.И. Беленькая справедливо замечает, что дети еще не принимают непосредственного участия во многих видах деятельности, формирующих личность, и поэтому художественные произведения различных жанров как своеобразная форма познания действительности играют в жизни ребенка особенно важную роль. Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена потребностью развития и совершенствования восприятия художественной речи в младшем школьном возрасте.

**Объектом исследования** является процесс восприятия художественной речи младшими школьниками.

**Предметом исследования** стал стилистический эксперимент как средство совершенствования восприятия художественной речи младшими школьниками.

**Цель** данного исследования – теоретически обосновать и составить комплекс заданий с использованием стилистического эксперимента, способствующий совершенствованию восприятия художественной речи у младших школьников.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

1) Изучить методическую, педагогическую, психологическую литературу по теме исследования.

2) Выявить уровень восприятия художественной речи у современных младших школьников.

3) Составить комплекс заданий, способствующий повышению уровня восприятия художественной речи младших школьников.

**Гипотеза** исследования заключается в следующем: использование приема «стилистический эксперимент» в процессе анализа художественного текста на уроках литературного чтения будет способствовать повышению уровня восприятия художественной речи младшими школьниками, если:

1) применять различные виды стилистического эксперимента (восстановление “испорченного” авторского варианта, сравнение чернового и окончательного вариантов текста, замена одного элемента в тексте на другой, дополнение авторского текста, исключение элемента из авторского текста и др.);

2) использовать данный прием регулярно при разборе художественных текстов;

3) применять данный прием по отношению к текстам высокого эстетического качества.

**Методы** исследования: анализ специальной литературы, констатирующий срез, разработка комплекса упражнений, формирующий эксперимент, анализ работ учеников, беседа с обучающимися и учителями.

Работа проводилась на базе МБОУ СОШ №84 в 3«А» и 3«В» г. Красноярска.

Работа состоит из двух глав. В первой главе отражена теоретическая часть исследования, составленная на основе анализа методической, научной, учебной литературы. В своих выводах мы опираемся на мнения и доказательства авторитетных лиц. Вторая глава носит практический характер и показывает результаты экспериментальной работы по нашей теме, то есть

влияние стилистического эксперимента на уровень восприятия художественной речи младшими школьниками.

## **Глава 1**

### **Восприятие художественной речи младшими школьниками как психолого-педагогическая проблема**

#### **1.1 Понятие «художественная речь»**

Речь – это конкретное говорение, протекающее во времени и облеченное в звуковую или письменную форму. Речь – это воплощение, реализация языка, который обнаруживает себя в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное значение. Речь вводит язык в контекст употребления. Она конкретна и неповторима в противоположность абстрактности и воспроизводимости языка. Речь произвольна, язык обязателен. Речь преднамеренна и обращена к определенной цели, в отличие от нецеленаправленности языка. Речь вариативна, язык инвариантен. (Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. М., 1996. С. 28–30)

Функционально-стилевая система современного русского литературного языка подразумевает включение языка художественных произведений. Художественную речь изучает лингвистическая дисциплина – стилистика. Для лингвистов художественная речь – одна из функциональных разновидностей книжно-письменного типа литературного языка, не более того. И потому они исследуют главным образом языковые особенности художественной речи писателей, но не её эстетическую функцию. Литературоведы изучают эстетическое значение художественной речи.

Статус художественной речи и по сей день не определен, он вызывает споры, т.к. есть мнение, что художественная речь вообще соотносится непосредственно со всем национальным языком и не является его

функциональным стилем. В.В. Виноградов писал, что литературное произведение – это специфический тип словесного объединения, в котором можно выделить разные типы речи, не только художественную, но и разговорную, публицистическую и т.д.

Пользуясь лингвистической терминологией, можно сказать, что специальный, публичный, разговорный типы речи могут быть названы практическими в том смысле, что они прежде всего осуществляют функцию передачи информации, выполняют *практические* задачи человека. Художественно-изобразительный тип речи и его разновидность – письменная художественная речь на этом функциональном фоне отличаются не информативным, а *эстетическим* качеством.

Художественная речь – это речь с установкой на выражение, когда говорящему важно не только передать информацию, но и обратить внимание на способ передачи. Ценность получает не только смысл, но и форма его воплощения, сама речь. (Борис Викторович Томашевский «Теория литературы. Поэтика» с.7, 23)

Особенности содержания сообщения в художественной речи:

- 1) конкретное содержание, но эта конкретность особого свойства, в отличие, скажем, от конкретности газетных текстов:
  - художественное повествование всегда изобразительно: то, о чем здесь говорится, можно легко представить (образ мира воссоздается через детали), художественная речь возбуждает воображение читателя, она представима, почти осязаема, создает впечатление реальности, но проверить это содержание на уровне фактов невозможно, потому что этот мир придуман автором, это вымышленная жизнь;
  - художественное повествование рассказывает нам о конкретных людях и событиях, но одновременно оно типизировано: персонажи воплощают какие-то общезначимые (или присущие многим людям) черты и свойства, ситуации и события являются отражением того, что часто бывает в жизни;



- 2) личностное содержание – даже если художественное изложение внешне выглядит как объективное, оно, тем не менее, всегда эмоционально, оценочно; без этого невозможно «включить» читательские эмоции, трудно добиться от читателя сопереживания;
- 3) оригинальное содержание – многие герои, ситуации и события, описываемые в художественных текстах, нам знакомы и одновременно не знакомы, нестандартность изображения достигается здесь за счет авторского взгляда на мир (ср. подражательность в художественной литературе как отрицательная черта, эпигонство, греч. epigonos – рожденный после);
- 4) избыточное//недостаточное содержание – с одной стороны, в художественном тексте часто какая-то информация накапливается, повторяется, а с другой – многое остается недосказанным, но в отличие, скажем, от разговорной речи это осознанное поведение писателя или поэта; к тому же в художественном общении нередко информация не выражается словами, велика роль подтекста и читательского опыта, который он привносит в художественный текст;
- 5) точное//двусмысленное содержание – как правило, один и тот же художественный текст понимается по-разному (разными читателями или одним и тем же человеком в разные периоды его жизни), есть разные уровни понимания, толкования художественного текста и в этом смысле его трудно назвать точным; однако для каждого отдельного человека в каждый отдельный момент возможно точное восприятие художественного сообщения.

Форма художественного изложения свободна, но в пределах текста отдельные его части цементируются «образом автора» (авторская модель мира; мировоззрение, эмоциональный настрой, творческая индивидуальность автора, его оценка действительности) и «образом повествователя» (источник информации, рассказчик: автор может сам рассказывать о событиях, а может «доверить» эту роль другому лицу – скажем, в романе М.Ю.Лермонтова

«Герой нашего времени» несколько повествователей, каждый из них рассказывает о Печорине со своей точки зрения, в результате мы получаем максимально возможную информацию об этом герое; повествователь может находиться внутри того события, о котором говорит, или описывать его со стороны; повествователь может рассказывать свою историю или быть второстепенным участником событий; если в тексте несколько разных повествователей, то значимым будет и последовательность, в которой они появляются в тексте).

Можно сказать, что в художественной речи существует полная свобода в отборе и использовании языковых средств. Первостепенное значение имеет индивидуальный языковой вкус творческой личности. Особое свойство художественного текста – "значимая форма": языковые средства обычного языка используются для создания художественного целого, образно и эмоционально представляющего действительность.

Основной принцип построения художественного текста – художественно-образная конкретизация. Это значит, что слово живет в художественном произведении не столько в качестве слова-понятия, сколько в качестве слова-представления, слова-образа.

В художественной речи активно используются слова с конкретным значением; абстрактная лексика конкретизируется. Широко употребляются разные типы переносного значения, однако в образном плане способны предстать не только лексические единицы, основанные на переносе значения, любое нейтральное слово с помощью особой организации контекста может быть вовлечено в единое эстетически организованное целое и в результате приобрести образный смысл, новое художественно оправданное содержание. В создании образа участвуют также различные смысловые оттенки той или иной грамматической формы или конструкции (например, глагольного вида, лица или времени, односоставных или неполных предложений). Нередко в художественном тексте встречается игра со звуковыми особенностями слова.

Образ вырисовывается также за счет передачи эмоционального восприятия предмета речи автором или персонажем художественного произведения.

Художественно-речевые средства разнородны и многоплановы. Они составляют систему, на что было обращено внимание в написанных при участии Р.О. Якобсона и Я. Мукаржовского «Тезисах пражского лингвистического кружка» (1929), где подведен итог сделанному формальной школой в области изучения поэтического языка. Здесь обозначены основные пласты художественной речи. Это, во-первых, лексико-фразеологические средства, т.е. подбор слов и словосочетаний, имеющих разное происхождение и эмоциональное «звучание»: как общеупотребительных, так и необщеупотребительных, включая новообразования; как исконно отечественных, так и иноязычных; как отвечающих норме литературного языка, так и отклоняющихся от нее, порой весьма радикально, каковы вульгаризмы и «нецензурная» лексика. К лексико-фразеологическим единицам примыкают морфологические (собственно грамматические) явления языка. Таковы, к примеру, уменьшительные суффиксы, укорененные в русском фольклоре. Грамматической стороне художественной речи посвящена одна из работ Р.О. Якобсона, где предпринят опыт анализа системы местоимений (первого и третьего лица) в стихотворениях Пушкина. «Контрасты, сходства и смежности различных времен и чисел, – утверждает ученый, – глагольных форм и залогов приобретают впрямь руководящую роль в композиции отдельных стихотворений». И замечает, что в такого рода поэзии (безобразной, т.е. лишенной иносказаний) «грамматические фигуры» как бы подавляют образы-иносказания.

Во-вторых, речевая семантика в узком смысле слова: переносные значения слов, иносказания, тропы, прежде всего – метафоры и метонимии, в которых А.А. Потебня усматривал главный, даже единственный источник поэтичности и образности. В этой своей стороне художественная словесность

претворяет и досоздает те словесные ассоциации, которыми богата речевая деятельность народа и общества.

Во многих случаях (особенно характерных для поэзии XX в.) граница между прямыми и переносными значениями стирается, и слова, можно сказать, начинают вольно бродить вокруг предметов, не обозначая их напрямую.

Художественная речь включает в себя пласты, обращенные к внутреннему слуху читателя: интонационно-синтаксические, фонетические, ритмические к которым мы и обратимся. (В.Е. Хализев Теория литературы. 1999г.-стр.3) Для нас наиболее важен пласт семантики, т.к. главное – научить ребенка «обдумывающему» чтению, умению размышлять над книгой и, соответственно, делать выводы.

Словесно-художественные произведения обращены к слуховому воображению читателей. «Всякая поэзия при самом своем возникновении создается для восприятия слухом», – замечал Шеллинг. Художественно значима (особенно в стихотворной речи) фонетическая сторона произведений, на которой в начале нашего столетия была сосредоточена немецкая «слуховая филология», а вслед за ней – представители русской формальной школы.

Звучание художественной речи истолковывается учеными по-разному. В одних случаях утверждается, что сами речевые звуки (фонемы) являются носителями определенного эмоционального смысла (например, Л. Сабанев полагал, что «А» – звук радостный и открытый, а «У» выражает тревогу и ужас и т.п.).

В других случаях, напротив, говорится, что звуки речи сами по себе эмоционально и семантически нейтральны, а художественно-смысловой эффект создается соединением данного звукового состава с предметно-логическим значением высказывания. Б.Л. Пастернак утверждал: «Музыка

слова – явление совсем не акустическое и состоит не в благозвучии гласных и согласных, отдельно взятых, а в соотношении значения речи и ее звучания».(Б.Л. Пастернак: 319, 326 Пастернак, Б.Л. 1990а. Борис Пастернак об искусстве. "Охранная грамота"и заметки о художественном творчестве. )

Истоки этого взгляда на фонетику художественной речи – в философии языка, разрабатывавшейся религиозными мыслителями начала XX в.: имяславцами, а также С.Н. Булгаковым, который утверждал, что «без звукового тела нет слова» и что тайна речи — в «срощенности» смысла слов с их формой. (Булгаков С.Н. Философия имени. Париж, 1953.)

Связь в художественном слове звука и значения (имени и предмета), обозначаемую терминами ономапопея и звукомысл, обстоятельно рассмотрел В.В. Вейдле. Ученый утверждал, что звукомысл рождается из органического соединения звучаний слов с интонацией, ритмом, а также прямым значением высказывания – его «банальным смыслом».

Наряду с акустико-фонетическим важен и другой, тесно с ним связанный, интонационно-голосовой аспект художественной речи. «Плох тот художник прозы или стиха, который не слышит интонации голоса, складывающего ему фразу», – заметил А. Белый. (Белый А. Стихотворения и поэмы. М.; Л., 1966. С. 548.)То же самое правомерно сказать и о читателе художественных произведений. Интонация – это совокупность выразительно-значимых изменений звучания человеческого голоса. Физические (акустические) «носители» интонации – это тембр и темп звучания речи, сила и высота звука. Письменный текст (если он субъективно окрашен и выразителен) несет на себе след интонации, которая ощутима прежде всего в синтаксисе высказывания. Излюбленный писателем тип фразы, чередование предложений разного рода, отклонения от синтаксического «стереотипа» эмоционально-нейтральной речи (инверсии, повторы, риторические вопросы, восклицания, обращения) – все это создает эффект присутствия в литературно-художественном тексте живого голоса.

Значению интонации в стихотворных произведениях и ее типам (напевный, декламативный, говорной стих) посвящена работа Б.М. Эйхенбаума «Мелодика русского лирического стиха». Интонационно-голосовая выразительность речи придает ей особое качество – колорит непреднамеренности и импровизационности: возникает ощущение сиюминутного возникновения высказывания, иллюзия его сотворения как бы в нашем присутствии. При этом интонационно-голосовые начала художественной речи (как и фонетические) сообщают ей эстетический характер в исконном и строгом смысле: читатель воспринимает произведение не только силой воображения (фантазии), но и внутренним слухом.

## **1.2 Восприятие художественной речи в младшем школьном возрасте**

В психологической литературе существуют разные подходы к определению понятия «восприятие». Так, Л.Д. Столяренко рассматривает восприятие как психологический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии их на органы чувств. (Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студентов вузов. - М.: Смысл. 1997.)

А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум определяют восприятие, как познавательный психический процесс, состоящий в целостном отражении предметов, ситуации и событий, возникающий при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. (Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студентов вузов. - М.: Смысл. 1997. )

С.Л. Рубинштейн под восприятием понимает чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. «Жизненная практика, – указывает С.Л. Рубинштейн, – заставляет человека перейти от непреднамеренного восприятия к

целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую деятельность, которая включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого».

О.И. Никифоровой были определены следующие уровни восприятия художественного произведения: понимание его предметной стороны; понимание подтекста и системы художественных образов и средств и, наконец, осмысление идейно-образного содержания произведения, приводящее к оценке прочитанного, к осознанию главных мыслей произведения, к раскрытию мотивов, отношений. (Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. - М.: Учпедгиз, 1959)

Восприятие представляет собой достаточно сложный процесс. Так, М.Р. Львов отмечал, что если произведения изобразительного искусства, музыки воспринимаются непосредственно органами чувств, то читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге. Только посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря словам и воссоздающему воображению выстраиваются образы, которые вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживание героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимания своего отношения к прочитанному.

М.Р. Львовым были подробно описаны психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Так, противопоставляя квалифицированного и неквалифицированного читателя, он пишет, что раскодирование графических знаков не вызывает затруднений у квалифицированного читателя, все усилия он тратит на осознание образной системы произведения, на уяснение его идеи и своего собственного отношения к ней. Однако младший школьник еще не владеет навыком чтения в достаточной степени, поэтому для него преобразование графических знаков в слова – довольно трудоемкая операция, которая часто

затмевает все остальные действия, и чтение, таким образом, превращается в простое озвучивание, а не становится общением с автором произведения. Воспринимая произведение на слух, ребенок сталкивается с уже озвученным содержанием и озвученной формой. Через форму, предъявленную исполнителем, ориентируясь на интонацию, жесты, мимику, ребенок проникает в содержание произведения. (Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. - 2-е изд. - М., 1967)

Л.Н. Рожина писала, что «полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена». (Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. - 2-е изд. - М., 1967)

Согласно исследованиям Н.Р. Львова, существует два уровня восприятия художественного произведения, характерных для учащихся I-II классов и III-IV классов. Учащиеся I-II классов не могут самостоятельно, без помощи взрослого осознать идейное содержание произведения; дети этого возраста не могут по описанию воссоздать в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его только на эмоциональном уровне: «страшно», «смешно»; читатель шести-восьми лет не осознает, что в художественном произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому ими не ощущается авторская позиция, а значит, и не замечается форма произведения. Читатель этого уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы.

Учащиеся III-IV классов уже приобрели некоторый читательский опыт, их жизненный багаж стал значительнее. Как читатели они проявляют себя уже на более высоком уровне. Они способны самостоятельно уяснить идею



произведения, если его композиция не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры. Воображение этих учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства. У учащихся, находящихся на этом уровне, появляется сопереживание автору, то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они могут без посторонней помощи уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно-выразительные приемы. Таким образом, учащиеся могут испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы.

В этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится логически уяснить читаемое. (Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М.: Академия, 2000.)

Психологи считают, что учащиеся начальных классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения. Первый тип отношения – эмоционально-образный – представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения. Второй – интеллектуально-оценочный – зависит от житейского и читательского опыта ребенка.

Таким образом, возрастная динамика понимания художественного произведения может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки.

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии.

М.П. Воюшина под полноценным восприятием понимает способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития. (Воюшина. М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / Под ред. Т.Г.Рамзаевой. - СПб.: Специальная Литература, 1998.)

Согласно классификации М.П. Воюшиной, для детей младшего школьного возраста характерны четыре уровня восприятия. Она отмечает, что картина восприятия одного и того же произведения учениками одного и того же класса будет неоднородной.

1. Фрагментарный уровень. У детей, находящихся на данном уровне, отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено на отдельных событиях, они не могут установить связи между эпизодами. Непосредственная эмоциональная реакция при чтении или слушании текста может быть яркой и достаточно точной, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, не отмечают динамику эмоций, не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Воображение развито слабо. Дети не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя. Отвечая на вопросы

учителя, школьники не обращаются к тексту произведения, неохотно выполняют задания, часто отказываются говорить. Художественное произведение воспринимается ими как описание случая, имевшего место в действительности, они не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное.

При постановке вопросов к тексту произведения дети, находящиеся на фрагментарном уровне восприятия, или вовсе не справляются с заданием, или ставят один – два вопроса, как правило, к началу текста.

2. Констатирующий уровень. Читатели, относящиеся к данной группе, отличаются точной эмоциональной реакцией, способны увидеть смену настроения, однако выразить свои ощущения им еще трудно. Воображение у них развито слабо, воссоздание образа подменяется подробным перечислением отдельных деталей. Внимание детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда понимают, как эти события связаны друг с другом. При специальных вопросах учителя могут верно определить мотивы поведения персонажей, ориентируясь при этом не столько на изображении героя автором, сколько на житейское представление о причинах того или иного поступка. Авторская позиция, художественная идея остаются неосвоенными, обобщение прочитанного подменяется пересказом содержания.

При постановке вопросов к произведению читатели, находящиеся на констатирующем уровне, стремятся как можно подробнее воспроизвести событийную сторону.

3. Уровень «героя». Читатели, находящиеся на уровне «героя», отличаются точной эмоциональной реакцией, способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотнося изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети обладают развитым воображением, способны воссоздать образ на основе художественных деталей. В произведении их интересуют, прежде всего,

герои. Дети верно, определяют мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения ссылкой на поступок. При специальных вопросах учителя они могут определить авторскую позицию. Обобщение не выходит за рамки конкретного образа.

При постановке вопросов к произведению у детей данной группы преобладают вопросы на выявление мотивов поведения персонажей, на оценку героев и на установление причинно-следственных связей.

4. Уровень «идеи». Читатели, относящиеся к данной группе, способны эмоционально отреагировать не только на событийную сторону произведения, но и на художественную форму. Они обладают развитым воображением, любят перечитывать текст, размышлять над прочитанным. Дети способны определить назначение того или иного элемента в тексте, увидеть авторскую позицию. Их обобщение выходит за рамки конкретного образа.

При самостоятельном чтении и постановке вопросов к тексту читатели данной группы способны увидеть основной конфликт произведения, их интересует авторское отношение к персонажам, они часто обращают внимание на название произведения, на отдельные художественные детали.

(Воюшина. М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / Под ред. Т.Г.Рамзаевой. - СПб.: Специальная Литература, 1998.)

### **1.3 Работа над художественной речью на уроках литературного чтения. Стилистический эксперимент**

Над проблемой полноценного восприятия художественного произведения работали и работают многие известные отечественные ученые,

психологи, методисты. Однако в настоящее время проблема полноценного восприятия художественного произведения является недостаточно изученной, так как не создано единой классификации уровней восприятия, мнения ученых разделились относительно терминологии, количества уровней восприятия, умений, которыми должен обладать ученик на каждом из уровней. Кроме того, позиции исследователей и методистов расходятся по поводу того, когда начинать обучать детей пониманию авторской позиции, овладение которой предполагает полноценное восприятие художественного произведения.

Сложность восприятия художественного слова заключается в том, что, во-первых, в любом тексте могут встретиться различные категории непонятных детям слов; во-вторых, у младших школьников слабо развита лексико-стилистическая зоркость, т.е. дети воспринимают такие слова как слова быденной речи. Конечно, стилистический анализ в полном объеме недоступен младшему школьнику, однако использование отдельных видов стилистического анализа при изучении конкретного произведения оказывается достаточно продуктивным.

К частным приемам стилистического анализа можно отнести следующие:

1. Подбор синонимов.
2. Эвристическая беседа - нахождение и оправдание сравнений, эпитетов, метафор и других тропов в тексте.
3. Сопоставление черновой и окончательной редакции произведения.
4. Узнавание автора по стилю.
5. Сопоставление стилистических пластов, характерных для речи персонажей, с авторским повествованием. Игры «Узнай героя», «Кто так говорит?»).
6. Знакомство с возможностями слова в создании смешного.
7. Стилистический эксперимент.
8. Лингвистический эксперимент.

Важнейшим методом лингвистического анализа является метод стилистического эксперимента. Стилистический эксперимент – это термин А. А. Пешковского. Это намеренное искажение авторского текста, преследующее цель дать детям материал для сравнения, привлечь их внимание к авторскому выбору слова. Обычно к данному приему прибегают в том случае, когда неизвестны черновые редакции произведения. Пропуск или замена отдельных слов, выражений, изменение конструкции предложения или деление текста на абзацы, приводящее к изменению оттенков смысла произведения, помогают детям определить эти оттенки.

Этот метод в практику толкования художественных произведений начал внедряться ещё в 20-е годы А.М. Пешковским и Л.В. Щербой (Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. — 1957 / ред. М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз. - М. : Учпедгиз, 1957. – 186 )

По мнению А.М. Пешковского, в подлинно художественном произведении всё (вплоть до запятой) мотивированно и целесообразно. В целом, системно организованном художественном тексте ничего нельзя изъять или поменять. Если же это все-таки осуществить, конечно, не нарушая общеязыковых норм, то, фигурально высказываясь, произойдет «облысение»: разрушится композиция и целостность произведения.

Стилистический эксперимент воспитывает и развивает «языковое чутье» у школьников, заставляет быть внимательными к выбору слов и выражений, предлагает думать над выразительностью собственных высказываний, над уместностью употребления слова в тексте. Стилистический эксперимент имеет немалые возможности использования на уроках русского языка и литературы. Проводить его можно как на уроках развития речи, так и грамматики, лексики и стилистики, а именно: при выполнении упражнений учебника; в творческих работах (например, творческий диктант); при языковой подготовке к сочинению; при анализе художественного произведения (не только на уроках литературы, но и

русского языка, при выполнении упражнений, связанных с анализом языка писателей); при совершенствовании текста (в работе над ошибками).

Формирование у детей правильного, полноценного восприятия художественного произведения является одной из задач учителя начальной школы. Но этого невозможно достичь без целенаправленного использования приемов анализа художественного произведения. Умелое и своевременное применение того или иного приема, того или иного творческого задания, при анализе художественного произведения будет способствовать осознанию его идейного содержания, той основной мысли, которую стремился донести автор до своего читателя, выявлению художественной ценности произведения.

## **Выводы по Главе 1**

1.1 Художественная речь - это речь с установкой на выражение, когда говорящему важно не только передать информацию, но и обратить внимание на способ передачи. Ценность получает не только смысл, но и форма его воплощения, сама речь. (Борис Викторович Томашевский «Теория литературы. Поэтика»).

1.2 В детском возрасте восприятие художественной литературы характеризуется следующими особенностями: дети способны самостоятельно уяснить идею произведения, воображение учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать то, что они не видели ранее, если для его описания использованы освоенные языковые средства. У учащихся появляется сопереживание автору, то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора. Они могут без посторонней помощи уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно-выразительные приемы. Таким образом, учащиеся могут испытать удовольствие от восприятия формы, заметить и оценить случаи соответствия содержания и формы.

В этом возрасте появляется новая тенденция в читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится логически уяснить читаемое. (Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М.: Академия, 2000 )...

1.3 Стилистический эксперимент — это намеренное искажение авторского текста, преследующее цель дать детям материал для сравнения, привлечь их внимание к авторскому выбору слова. Обычно к данному приему прибегают в том случае, когда неизвестны черновые редакции произведения. Пропуск или замена отдельных слов, выражений, изменение конструкции предложения или деление текста на абзацы, приводящее к изменению оттенков смысла произведения, помогают детям определить эти оттенки.



## Глава 2

### Экспериментальная работа по совершенствованию восприятия художественной речи младшими школьниками

#### 2.1 Определение актуального уровня восприятия художественной речи младшими школьниками

Объектом нашего исследования на этапе констатирующего эксперимента стал уровень развития умения воспринимать художественную речь у младших школьников. Это умение характеризуется:

- пониманием сути термина «художественные средства», «выразительные слова»;
- умением находить элементы художественной речи (выразительные слова) в художественном тексте;
- умением «расшифровать» (интерпретировать) элементы художественной речи.

Высокий уровень развития умения воспринимать художественную речь выражается в наличии всех трех названных признаков. Средний уровень развития данного умения соответствует наличию двух из них (например, ребенок понимает, что такое «выразительные средства» и умеет находить их в тексте, но затрудняется в их «расшифровке»). Низкий уровень восприятия – наличием только одного признака (например, ребенок понимает, что такое «выразительные слова», но не может их выделить в тексте и не умеет их интерпретировать).

С целью выявления уровня развития умения воспринимать художественную речь у младших школьников с 21 по 23 марта 2016 года был проведен констатирующий срез в третьих классах средней школы №84 города Красноярска. В эксперименте участвовали два третьих класса: 3 «А» (14 человек) и 3 «В» (17 человек).

На этапе констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

1. Выявить, понимают ли ученики третьих классов, что такое «выразительные слова».
2. Определить, умеют ли младшие школьники находить выразительные средства в художественном тексте.
3. Выяснить, насколько удастся младшим школьникам интерпретация (истолкование, «расшифровка») выразительных средств в художественном тексте.
4. На основе полученных результатов сделать заключение об актуальном уровне восприятия художественной речи учениками третьих классов.

Для решения поставленных задач испытуемым было предложено три задания.

**Задание 1:** Выберите правильные варианты ответа на вопрос: «Какие слова называются выразительными?»

Цель: определить, знают ли ученики третьих классов, что такое «выразительные слова».

Далее предлагались пять вариантов ответа, два из которых были верными.

- А) Которые что-то выражают
- Б) Которые использованы не в прямом, а в переносном значении.
- В) Которые близки друг другу по значению
- Г) Которые обозначают сильные чувства
- Д) После которых стоит восклицательный знак.

**Задание 2:** было предложено стихотворение С. Есенина «С добрым утром!» и задание: «Подчеркните слова, которые кажутся вам выразительными».

Цель: выяснить, умеют ли учащиеся третьих классов находить и классифицировать средства выразительности.

**Задание 3:** учащимся необходимо было объяснить следующие выражения из стихотворения М. Бородинской «В гостях у лесника»: 1)Здесь поднимается небо прямо с земли. 2)Деловитый ежик. 3) Глянешь в окошко – прижмется луна к стеклу. 4)Двери откроешь – и солнце стоит в дверях.

Цель: выяснить ,умеют ли ученики третьих классов интерпретировать средства выразительности.

Диагностическая таблица

	<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>	<b>Проверяющая методика</b>
Уровень				
Показатели				

<p><b>Понимание учениками третьих классов, что такое «выразительные слова».</b></p>	<p>Ребенок может точно дать определение термину «выразительные средства»</p>	<p>Ребенок может частично верно дать определение и «выразительные средства»</p>	<p>Ребенок не может дать правильное определение «выразительные средства»</p>	<p>«Какие слова называются выразительными?»</p> <p>А)Которые что-то выражают</p> <p>Б)Которые использованы не в прямом, а в переносном значении.</p> <p>В)Которые близки друг другу по значению</p> <p>Г)Которые обозначают сильные чувства</p> <p>Д)После которых стоит восклицательный знак.</p>
---	--	---	--	--

<p><b>Умение находить выразительные средства в художественном тексте</b></p>	<p>Ученик находит максимальное количество выразительных средств в художественном тексте</p>	<p>Ученик может найти часть выразительных средств в художественном тексте</p>	<p>Ученик затрудняется в поиске средств выразительности и в художественном тексте</p>	<p>было предложено стихотворение С.Есенина «С добрым утром!» и задание: «Подчеркните слова, которые кажутся вам выразительными». (Максимальное количество в этом тексте-20 выразительных слов)</p>
--	---	---	---	--

<b>Умение интерпретировать средства выразительности в художественном тексте</b>	Ученик интерпретирует выразительное средство точно и правильно	Ученик интерпретирует выразительное средство частично правильно	Ученик затрудняется интерпретировать выразительные средства в художественном тексте	Учащимся необходимо было объяснить следующие выражения из стихотворения М. Бородинской «В гостях у лесника»: 1)Здесь поднимается небо прямо с земли. 2)Деловитый ежик. 3) Глянешь в окошко – прижметя луна к стеклу. 4)Двери откроешь – и солнце стоит в дверях.
---	---	--	---	--

Для оценки ответов учащихся на вопрос задания №1 были определены критерии оценивания:

0 баллов – ни одного правильного ответа не выбрано;

1 балл – выбран один правильный ответ;

2 балла – выбраны два правильных ответа.

Результат первой методики показал, что в 3 «А» классе из 14 человек полностью справились с заданием 15% учащихся, выполнили половину задания 50% и не справились с заданием 35% учащихся. (См.Таблицу 1.1)

В результате выполнения первого задания выяснилось, что в 3 «А» классе только 15% учеников этого класса понимают, что такое «выразительные слова».

В 3 «В» классе не справились с заданием 83% (14 учеников). Таким образом, среди учеников этого класса практически нет понимания, что такое «выразительные слова». Так, например, большинство детей считает, что «выразительные слова» – это слова, после которых стоит восклицательный знак, а некоторые путают их с синонимами.

Для решения второй задачи было предложено стихотворение С. Есенина «С добрым утром!» и задание: «Подчеркните слова, которые кажутся вам выразительными». За каждое выразительное слово, которое подчеркнул ученик, ему присваивался 1 балл. Максимальное количество баллов – 20 (именно столько тропов мы обнаружили в этом стихотворении), минимальное количество баллов – 0.

В результате выяснилось, что в 3 «А» классе на высоком уровне справились с заданием (то есть нашли 15 и более выразительных слов) 14% (2 ученика), на среднем уровне справились с заданием (то есть нашли от 10 до 14 слов) 28% (4 ученика), на низком уровне выполнили задание (то есть нашли менее 10 выразительных слов) 58 % (8 учеников).

Результаты анализа второго задания показали, что в 3 «В» классе из 17 человек 99% справились с заданием на низком уровне (16 учеников). На этом основании можно сделать вывод, что ученики 3 «А» класса гораздо лучше умеют находить выразительные средства в художественном тексте. Однако в обоих классах преобладает низкий уровень развития данного умения.

Большинство детей правильно отнесли к выразительным средствам следующие слова: звезды золотые, брезжит свет, румянит, серебряные. К

числу выразительных слов некоторые ребята относили лексику, использованную в прямом значении (небосклон, березки, шелестят, зеленые, «С добрым утром!»).

Для выявления уровня развития умения объяснять выразительные средства, учащимся необходимо было объяснить следующие выражения из стихотворения М. Бородинской «В гостях у лесника»: 1)Здесь поднимается небо прямо с земли. 2)Деловитый ежик. 3) Глянешь в окошко – прижметя луна к стеклу. 4)Двери откроешь – и солнце стоит в дверях.

Ниже приводятся критерии оценки ответов:

1. Смысл выразительного средства не объяснен 0 баллов
2. Смысл выразительного средства объяснен частично 1 балл
3. Смысл выразительного средства объяснен полностью 2 балла

Анализ ответов показал, что 21% учащихся 3 «А» класса «расшифровали» все предложенные тропы полностью, остальные 79% выполнили задание наполовину и менее половины. В 3 «В» классе нет детей, которые бы полностью выполнили задание. Большая часть выполнила задание на 50% и менее. В этом классе (3 «В») большинство учеников переписывали строчку из задания, не объясняя смысла, либо «расшифровки» были не верные.

Эпитет «деловитый ежик» большинство детей объяснили правильно, например: «Я думаю что он трудяга и у него много дел», «Ежик трудится», «Ежик чем-то занят», «Ежик важничает, потому что у него очень много дел».

Труднее детям давалось объяснение последнего выражения «солнце стоит в дверях». Были как совсем не правильные ответы, такие, как переписанный конец фразы: «стоять в дверях»; несколько человек написали, что «солнце не может стоять в дверях, оно на небе светит», «такого не бывает», были также ответы «не знаю», «не видел», «такое бывает редко».



Были и правильные ответы детей, например: «Я думаю, если откроем дверь, солнце ярко будет светить в лицо лучами и будет казаться, что оно совсем близко», «Когда солнце ярко освещает проход, кажется, будто солнце стоит в дверях», «Означает, что солнце светит в дом ярким светом», «Когда солнце ярко освещает комнату, то кажется, будто свет повсюду и солнце прямо около тебя, в дверях».

По итогам всех заданий ученики были распределены по уровням: высокий (24-30 баллов), средний (16-23 балла), низкий (15 баллов и ниже).

Таким образом, нами установлено, что большинство учащихся третьих классов находятся на среднем и низком уровне восприятия художественной речи. Это означает, что они, скорее всего, неспособны полноценно воспринимать художественное произведение. Следовательно, со стороны учителя необходима систематическая целенаправленная работа по совершенствованию у третьеклассников умения воспринимать художественную речь.

## **2.2 Комплекс заданий с использованием стилистического эксперимента**

С целью выявления эффективности использования «стилистического эксперимента» была проведена работа по составлению заданий, направленных на совершенствование восприятия художественной речи младшими школьниками. Мы предлагаем комплекс заданий, который можно использовать в течение всего обучения детей в начальной школе, меняя содержание в соответствии с темой урока. Ученики должны почувствовать гармонию формы и содержания, увидеть смысловые различия слов, выражений, конструкций.

Стилистический эксперимент воспитывает и развивает «языковое чутье» у школьников, заставляет быть внимательными к выбору слов и выражений, предлагает думать над выразительностью собственных

высказываний, над уместностью употребления слова в тексте. Стилистический эксперимент имеет немалые возможности использования на уроках русского языка и литературы.

Нами были проанализированы задания к текстам в учебниках литературного чтения В.Ю. Свиридовой по программе Л.В.Занкова для 4 класса (Литературное чтение. 4 класс: учебник [в 2 ч.] / В. Ю. Свиридова. - Самара, 2013), а также по программе «Школа России» авторы Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Литературное чтение. Учебник. 4 класс. В 2 частях.

Мы пытались выявить этих учебниках задания, содержащие стилистический эксперимент. Результаты нашего анализа таковы:

- на замену слов в предложении обнаружено 0 заданий,
- на дополнение предложения новыми словами обнаружено 0 заданий,
- на изменение формы слов обнаружено 0 заданий,
- на удаление слов из текста 0 заданий,
- на дописывание текста 0 заданий,
- на сравнение черновика с печатным вариантом произведения 0 заданий.

Таким образом, в учебниках начальной школы **почти** не дается конкретных заданий, направленных на восприятие и анализ выразительных слов, которые являются ценными в произведении.

#### **Задачи нашего комплекса:**

- 1) сформировать у младших школьников представление о понятии «выразительные слова (средства)»,
- 2) развивать у младших школьников умение выделять «выразительные слова» в художественном тексте;
- 3) совершенствовать у младших школьников умение интерпретировать «выразительные слова».

При подготовке программы выполнялись следующие задачи:

- подбор текстов для стилистического эксперимента,
- составление заданий к текстам,
- систематизация заданий.

**Комплекс** состоит из заданий, включающих в себя работу над художественным текстом с использованием приема «стилистический эксперимент».

## Задание 1

**Тема урока:** А.С. Пушкин «Зимнее утро» (Учебник «Литературное чтение», автор В.Ю. Свиридова, часть 2, глава 3 «Огонь волшебного рассказа» 4 класс)

Обсуждаем 3 строфу.

- Какие слова в этом описании вы бы назвали «выразительными» (*великолепными коврами, блестя, чернеет*)

- Почему их можно назвать «выразительными»? (потому что они помогают ярко представить картину, «увидеть» то, что описано поэтом, и понять, что автор восхищен этой картиной)

- А теперь сравните тот текст, что дан в учебнике, с тем что я прочитаю:

*Под голубыми небесами*

*Необозримыми коврами*

*Блестя на солнце, снег лежит ...*

- Чем отличается этот вариант от того, который есть в Вашем учебнике? («необозримыми коврами» вместо «великолепными»)

- Как вы думаете, «необозримые снега» отличаются от «великолепных»? Чем? (необозримыми – не увидеть все целиком, великолепные - то же самое, что прекрасные, красивые, яркие)

## Задание 2

## **Тема урока: А.С. Пушкин «Зимнее утро»**

*Давайте поэкспериментируем: попробуем заменять в строчке “Вся комната янтарным леском озарена” одни слова на другие. И посмотрим, что изменится в тексте в целом?*

Дети предложили такие варианты :

«Вся                      комната                      **прекрасным**                      блеском  
Озарена»,

«Вся                      комната                      **солнечным**                      блеском  
Озарена»

«Вся                      комната                      **гитарным**                      блеском  
Озарена»

«Вся                      комната                      **лучезарным**                      блеском  
Озарена»

**Комментарий:** В процессе обсуждения мы приходим к выводу, что автор не случайно использовал именно слово “янтарный” - в нем важно, прежде всего, обозначение цвета - яркого, насыщенного. Ученики приходят к выводу, что если использовать другие слова, то меняется не только настроение, но и смысл.

### **Задание 3**

## **Тема урока: Ф.И. Тютчев “Весенняя гроза”**

*Сравните два варианта одного стихотворения:*

«Черновик»

Люблю грозу в начале мая:

Как весело весенний гром  
Из края до другого края  
Грохочет в небе голубом.  
С горы бежит поток проворный,  
В лесу не молкнет птичий гам,  
И говор птиц, и ключ нагорный -  
Все вторит радостно громам!

«Чистовик»

Люблю грозу в начале мая,  
Когда весенний, первый гром,  
Как бы резвяся и играя,  
Грохочет в небе голубом.  
Гремят раскаты молодые,  
Вот дождик брызнул, пыль летит,  
Повисли перлы дождевые,  
И солнце нити золотит.  
С горы бежит поток проворный,  
В лесу не молкнет птичий гам,  
И гам лесной, и шум нагорный -  
Все вторит весело громам...

**Комментарий:** Вместе с учителем дети приходят к тому, что в первом издании стихотворение состояло из трех строф («Люблю грозу...», «С горы бежит...», «Ты скажешь...»); без изменения осталась лишь последняя строфа, две других в первом издании имели несколько иной вид: о «веселье»

майской грозы было заявлено уже во второй строке («Как весело весенний гром») и дальше было пространственное определение явления, которое очень свойственно Тютчеву («Из края до другого края. Во второй строфе образные компоненты были более конкретны по сравнению с позднейшей редакцией; речь шла о «ручье», «ключе нагорном», «говоре птиц», в дальнейших изданиях появился «поток проворный», «гам лесной», «шум нагорный». Обобщенные образы больше соответствовали отстраненно возвышенной позиции автора, обратившего свой взор прежде всего к небу, ощутившего божественно-мифологическую основу происходящего и как бы не склонного разглядывать частности — «ручей», «птиц». Таким образом ребята делают вывод о важности и точности авторского слова.

#### **Задание 4**

##### **Тема урока: С. Я. Маршак "Ландыш"**

*Учащиеся под руководством учителя делятся на 4 творческие группы и отправляются в "подвалы слов", чтобы найти там самые точные и выразительные слова для выполнения творческих заданий, которые строятся по принципу "стилистического эксперимента".*

*Каждая группа получает лист с заданием. В течение 15 минут учащиеся работают в группах, вставляя слова, которые, по их мнению, подходят к стихотворению, восстанавливая четверостишие.*

1. Чернеет \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ разбуженный,  
Весенней \_\_\_\_\_ объят.  
А уж на \_\_\_\_\_  
От \_\_\_\_\_ каждого дрожат.

(лес, день, дуб, двор) (весной, лучом, теплом )

(свежестью, лёгкостью, мягкостью, прелестью, сыростью)

(веточках, листиках, ниточках) (подснежники, проталинки,  
жемчужины)

(звука, звона, ветра)

2. \_\_\_\_\_ бубенчики  
\_\_\_\_\_ и плотны,  
\_\_\_\_\_ венчики  
\_\_\_\_\_ весны.

(ещё весенние, всегда чудесные, бутонов круглые)

(они пахучи, ещё закрыты, они красивы)

(они сверкают словно, но солнце раскрывает)

(они красавицы, у колокольчиков, они чудесницы)

3. Природой бережно \_\_\_\_\_,

Завёрнутый в широкий \_\_\_\_\_

Растёт цветок в глуши \_\_\_\_\_,

Прохладен, лёгок и \_\_\_\_\_.

(хранимый, одетый, спелёнутый)

(лист, плащ, плед)

(лесной, согретой, несмятой, нетронутой)

(живой, блестящ, согрет, душист)

4 \_\_\_\_\_ лес весною раннею,

И всю \_\_\_\_\_ тоску,

И всё своё благоухание

Он отдал \_\_\_\_\_ цветку.

(проснулся, разбужен, ликует, томится, оделся)

(весеннюю, нежданную, счастливую)

(первому, нежному, хрупкому, горькому)

Далее проходит анализ выполнения учащимися творческих заданий.

**Комментарий:** Суть работы в сопоставлении авторских слов с теми, которые придумали учащиеся. Формированию их читательского восприятия способствует механизм уяснения того, что авторское выражение "теплом разбуженный" дает более осязаемую, осязаемую картину пробуждающегося леса. Слово "весной" нейтрально, малообразно, Слово "лучом" выступает как своего рода "чужое" слово в контексте, так как разбудить лес вряд ли можно одним "лучом". Авторское слово "сыростью" во втором стихе, несомненно, более выразительно, чем наиболее частая замена "свежестью". Слово "сыростью" становится как бы противопоставленным слову "теплом". Оно символизирует ушедшую зиму, оно "влажно", "тяжело", "пахнет".

Слова "на ниточках жемчужины", в которых рисуется цветок ландыша, вообще трудно подбираются учащимися, так как насквозь метафоричны; для подбора слова "жемчужины" даже не помогает рифма "разбуженный".

А в последнем стихе учащиеся чаще всего вставляют слова "звука", "звона", которые создают слуховой образ. Слово "ветра" тоньше, так как лес можно разбудить его прикосновением, дыханием воздушного потока.

Сопоставление 4-й строфы с авторской помогает формированию художественного восприятия школьников. Они, к сожалению, еще слишком юны, чтобы понять оксюморон "счастливую тоску", ощутить весеннее "томление", которыми охвачен и человек, и природа в это время. Но эмоциональная насыщенность текста помогает им оттенить свои неточные опыты красотой и точностью авторских образов, в которых есть восхищение прелестью цветка, радостное удивление чудом природы, неожиданное волнение и даже грусть.

Для синтеза впечатлений, восстановления гармонии, разрушенной ходом анализа, прочитываем стихотворение "Ландыш" вслух, наслаждаясь его легкой и прозрачной поэтической формой.



В завершение урока ребятам предлагается творческая работа. Суть творческой работы в умении описать в стихах или в прозе (можно и в прозе, так как в погоне за рифмами маленькие “писатели” могут утратить тонкость образов) свой любимый цветок. Не беда, если в своих описаниях учащиеся используют заимствованные у С.Я. Маршака слова и выражения. А напутствием к творчеству могут стать слова поэта, заключающие в себе философский смысл, подсказывающее ребятам, что не все в поэзии можно воспринимать буквально:

Красиво пишет первый ученик,  
А ты предпочитаешь черновик.  
Но лучше, если строгая строка  
Хранит веселый жар черновика.

Л.М.Григорьева

Данным приемом можно воспользоваться, если учителю известны черновые редакции произведения. Этот прием может иметь разную степень сложности: от сопоставления отдельных слов и выражений до сравнения целых текстов. В результате сравнения дети пытаются обосновать внесенные писателем изменения.

## **Задание 5**

**Тема урока: Ф.И. Тютчев «Еще земли печален вид...»**

*Найдите в тексте глаголы и замените их синонимами.*

Ф. И. Тютчев. «Еще земли печален вид...»

Еще земли печален вид,  
А воздух уж весною дышит,  
И мертвый в поле стебель колышет,  
И елей ветви шевелит.  
Еще природа не проснулась,

Но сквозь рдеющего сна  
Весну слышала она  
И ей невольно улыбнулась...

**Комментарий:** Например, заменяем глагол *шевелит* на *теребит*. Как это повлияет на смысл фразы? *Шевелить* - более мягкий глагол, означает “слегка двигать”. *Теребить* - дергать, трогать, не оставляя в покое (означает более резкое движение, порывистое). Если использовать *теребить* вместо *шевелить*, то меняется характер воздуха, он становится более грубым.

Также можно заменить *улыбнулась* на *усмехнулась*, *слышала* на *услышала* и *прослышала* и т.д.

В процессе работы ребята осознают, как важно авторское слово в произведении, что именно оно передает смысл и настроение.

Следующие упражнения можно применять и уроках русского языка, и на уроках литературного чтения. Например, упражнения с использованием текстов разных стилей.

## **Задание 6**

### **Тема урока: «Стили речи»**

*Учитель предлагает два описательных текста об осеннем лесе: один из которых был составлен Знайкой, а другой – поэтом Цветиком. Знайка дал научное, энциклопедическое описание леса в осенний период:*

«Осенью в лесу происходят изменения. Лиственные деревья меняют окраску с зелёного на жёлтый и красный цвет. Постепенно листва с ветвей падает, образуя на земле толстый слой из опавших листьев. Деревья становятся голыми».

Цветик предложил художественное описание осеннего леса, в котором использовал средства образности, передающие его восхищение яркими красками золотой осени:

«Красиво в осеннем лесу! Лёгкая дымка окутывает деревья. Всё вокруг окрашено в золотисто-жёлтый цвет. Только кое-где краснеют листья осины, торжественно переливаются багряно-золотые клёны и красно-бронзовые дубы. Осеннее солнце отдаёт последнее тепло. Его мягкие лучики озаряют всё вокруг спокойным, ровным светом. Всё гуще становится под ногами разноцветный ковёр из опавших листьев, закрывая последние участки бурой травы. Красота осеннего леса очаровывает и манит под свои покровы».

Учитель предлагает ответить на следующие вопросы:

- 1) *Каково отношение Цветика к красоте осеннего леса?*
- 2) *Уточните, какие слова использовал поэт для описания деревьев, листвы, солнца?*
- 3) *Самостоятельно измени энциклопедический текст Знайки так, чтобы получился художественный текст с выразительными средствами.*

**Комментарий:** В процессе выполнения этого задания дети не только трансформируют и анализируют текст, но и сами составляют его, в соответствии с требованием учителя. Такая работа хорошо влияет на развитие умений по составлению качественных текстов, усиливается восприятие материала в ходе урока, дети учатся отличать художественный текст от научного, а также анализируют проделанную работу.

## **Задание 7**

**Тема урока: «Стили речи»**

*Что в тексте не так? Определите и исправьте:*

«Из зоопарка пропал белый медведь. Работники зоопарка написали неверное заявление, в котором есть лишние слова: „Вчера из зоопарка украли чудесного белого медведя. Наш медведь очень большой, ему три года. Он белый как снег. У него красивая пушистая шуба. Мохнатый великан ростом примерно 2 метра. Отличительные признаки: ободранное левое ухо».

**Комментарий:** необходимо убрать нехарактерные для делового стиля «красивые» слова – сравнения и эпитеты. В этом задании лишние слова и выражения следующие: «чудесного», «белый как снег», «красивая пушистая шуба», «мохнатый великан».

Такие задания помогают детям понять назначение делового описания, уместности использования выразительных средств и увидеть разницу между художественным стилем и научным, деловым текстом.

Полученные детьми представления о художественном описании позволяют углубить работу по совершенствованию восприятия художественной речи младшими школьниками путём формирования навыков использования в речи сравнений, эпитетов, метафор и олицетворений.

## **Задание 8**

**Тема урока: «Выразительные средства языка. Обобщение»**

*Прочитайте текст и дополните его средствами выразительности.*

Золотая, \_\_\_\_\_ осень наступила. Шуршат, словно шепчут что-то важное, листья, рассыпанные под ногами разноцветным \_\_\_\_\_ ковром. Оттенков в этом ковре - как песка в пустыне, как звезд на небе - не сосчитать! Тут тебе и лимонно-желтый, и янтарно-желтый, и \_\_\_\_\_, и \_\_\_\_\_, и \_\_\_\_\_, и охра, и цвет старого золота... Деревья стоят бесстыдно-голые, просяще протягивая ветви к небесам. Чего они просят? Дождя? Так его и так хватает, льет изо всех щелей \_\_\_\_\_ неба. Нет, они просят быстрее укутать их в искристые, блестящие на солнце, \_\_\_\_\_ и теплые снежные шубки.

## **Задание 9**

**Тема урока : «Стили речи. Стилистическая сочетаемость слов»**

*Прочитайте текст два раза - сначала с одним синонимом, потом с другим. В чем разница? Что получится, если читать текст, используя поочередно то первый, то второй синоним?*

У ручья (выросла, вымахала) красавица Роза. На ветку перед ней (сел, взгромоздился) Соловей. С восхищением он (смотрел, уставился) на Розу, (воспевая, расхваливая) ее красоту. Соловьиные (трели, верещания) звучали над ручьем и тот (вторил, поддакивал) им тихим (журчанием, бульканьем). Но пришла осень. (Опали, отвалились) лепестки прекрасной Розы. Ручей (унес, уволок) их вдаль, и (смокла, заглохла) соловьиная песня.  
(А.Смирнов)

## **Задание 10**

### **Тема урока: Афанасий Фет «Весенний дождь»**

*В тексте стихотворения, в каждой строфе, не хватает последней строки. Досочиняйте недостающие строчки, учитывая ритм и рифму. (После этой работы варианты детей сопоставляются с авторским вариантом).*

#### **Весенний дождь**

Еще светло перед окном,  
В разрывы облак солнце блещет,  
И воробей своим крылом,  
(*В песке купаяся, трепещет.*)

А уж от неба до земли,  
Качаясь, движется завеса,  
И будто в золотой пыли  
(*Стоит за ней опушка леса.*)

Две капли брызнули в стекло,  
От лип душистым медом тянет,  
И что-то к саду подошло,  
(По свежим листьям барабанит.)

## Задание 11

**Тема урока: Сказка «Воробьишко» М.Горького**

*В приведенном отрывке некоторые слова повторяются. Попробуйте исключить из текста повторы и понять, что при этом изменится:*

«- Что, что? - спрашивала его воробьиша-мама.

Он потряхивал крыльями и, глядя на землю, чирикал:

- Чересчур черна, чересчур!

Прилетал папаша, приносил букашек Пудуку и хвастался:

- Чив ли я? Мама-воробьиша одобряла его:

- Чив, чив!»

**Комментарий:** В сказке находит отражение «сказочный» язык. Речь персонажей–птичек основана на звукоподражании. Если убираем повторы, исчезает эффект птичьего языка.

## Задание 12

**Тема урока: Сказка «Воробьишко» М.Горького**

*Можно ли заменить в сказке М. Горького “Воробьишко” непонятное слово “чив” на понятное “жив”? Почему автор так не сделал, как вы думаете?*

«Прилетал папа, приносил букашек Пудуку и говорил:

- Чив ли я?

Мама-воробьяха говорила:

- Чив, чив».

**Комментарий:** «Чив ли я?» - слово «Чив» можно истолковать по-разному, это может быть краткое прилагательное (хорош, красив, заботлив) или существительное: молодец, добытчик. Из контекста точно ясно, что оно несет положительную оценку персонажа (Мама-воробьяха одобряла его: «Чив, чив!») Если заменить, исчезнет звукоподражание, эффект «птичьего языка», чириканья.

### Задание 13

**Тема урока: Сказка «Воробьишко» М. Горького**

*Сравните два варианта фразы:*

«А Пудик глотал букашек и думал: "Чем чванятся - червяка с ножками дали - чудо!"»

«А Пудик глотал букашек и думал: "Чем гордятся - червяка с ножками дали - красота!"»

*В чем разница? Как вы думаете, почему автор предпочел первый вариант?*

**Комментарий:** Слово «чванятся» разговорное, происходит оно от неустановленной формы, давшей начало русскому слову *чванный, чваниться*, что означает *зазнаваться, задаваться, важничать*. В нем есть дополнительный оттенок по сравнению со словом *гордиться* - неодобрение. *Красота* вместо *чудо* исключает звук «ч», а значит, снижает эффект звукоподражания.

### Задание 14

**Тема урока: Сказка «Воробьишко» М. Горького**

*Чего не хватает в этом тексте по сравнению с авторским:*

- Пудик, - говорила мама, - смотри – упадёшь!
- Чем, чем? – спрашивал Пудик.
- Да не чем, а упадёшь на землю, кошка и скушает тебя, - объяснял отец, улетаая на охоту...»

**Комментарий:** В этом отрывке из сказки М. Горького «Воробьишко» убраны все стилистически окрашенные и звукоподражательные слова («Чадю, чадю, - беспокоилась мать, - смотри - чебурахнешься!»), что, несомненно, ухудшает текст: делает его, во-первых, менее смешным и забавным, во-вторых, менее похожим на разговор птиц.

## **Выводы по главе 2**

2.1. Объектом нашего исследования на этапе констатирующего эксперимента стал уровень развития умения воспринимать художественную речь у младших школьников. Это умение характеризуется:

- пониманием сути термина «художественные средства», «выразительные слова»;
- умением находить элементы художественной речи (выразительные слова) в художественном тексте;
- умением «расшифровать» (интерпретировать) элементы художественной речи.

Нами были предложены 3 задания, с помощью которых мы проверили данные параметры. По итогам всех заданий ученики были распределены по уровням: высокий (24-30 баллов), средний (16-23 балла), низкий (15 баллов и меньше).



Нами было установлено, что большинство учащихся третьих классов находятся на среднем и низком уровне восприятия художественной речи. Это означает, что они, скорее всего, неспособны полноценно воспринимать художественное произведение. Следовательно, со стороны учителя необходима систематическая целенаправленная работа по совершенствованию у третьеклассников умения воспринимать художественную речь.

2.2. С целью выявления эффективности использования «стилистического эксперимента» была проведена работа по составлению заданий, направленных на совершенствование восприятия художественной речи младшими школьниками.

Предложенный комплекс включает в себя задания с использованием разных видов «стилистического эксперимента» (восстановление «испорченного» авторского варианта, сравнение чернового и окончательного вариантов текста, замена одного элемента в тексте на другой, дополнение авторского текста, исключение элемента из авторского текста).

Цель исследования достигнута, задачи решены.

## **Заключение**

Изучив специальную литературу по теме исследования, мы пришли к выводу, что художественная речь - это речь с установкой на выражение, когда говорящему важно не только передать информацию, но и обратиться

внимание на способ передачи. Ценность получает не только смысл, но и форма его воплощения, сама речь. (Борис Викторович Томашевский «Теория литературы. Поэтика» с.7, 23)

Особенности восприятия младшим школьником художественной речи заключается в том, что дети этого возраста (1-2 класс) не могут по описанию воссоздать в воображении образ ранее неизвестного предмета, а воспринимают его только на эмоциональном уровне: «страшно», «смешно»; читатель шести-восьми лет не осознает, что в художественном произведении воссоздается не реальная действительность, а отношение автора к реальной действительности, поэтому им не ощущается авторская позиция, а значит, и не замечается форма произведения. Учащиеся 3-4 классов как читатели проявляют себя уже на более высоком уровне. Они способны самостоятельно уяснить идею произведения, если его композиция не осложнена и ранее обсуждалось произведение похожей структуры. Воображение этих учащихся достаточно развито для того, чтобы по описанию воссоздать не виденный ранее объект, если для его описания использованы освоенные языковые средства.

Стилистический эксперимент – это намеренное искажение авторского текста, преследующее цель дать детям материал для сравнения, привлечь их внимание к авторскому выбору слова. Стилистический эксперимент может стать эффективным средством совершенствования художественной речи младших школьников, если применять его систематически, используя тексты высокого эстетического качества и применяя к ним разные виды стилистического эксперимента (восстановление “испорченного” авторского варианта, сравнение чернового и окончательного вариантов текста, замена одного элемента в тексте на другой, дополнение авторского текста, исключение элемента из авторского текста).

Констатирующий эксперимент показал, что 78% учеников третьих классов воспринимают художественную речь на низком уровне.

С целью совершенствования восприятия художественной речи младшими школьниками был составлен комплекс заданий с использованием разных типов стилистического эксперимента.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута.

Результаты исследования апробированы на конференциях «Личность в изменяющихся социальных условиях» в ноябре 2015 года «Современное начальное образование: Проблемы и перспективы развития» (КГПУ им. В.П. Астафьева) в мае 2016 года. Опубликовано две статьи.

#### **Список литературы:**

1. Беленькая, Л. И. Ребенок и книга. О читателе восьми - девяти лет / Лидия Ивановна Беленькая. - М.: Книга, 1969. - 165 с.
2. Боров, Ю. Б. Методология анализа литературного произведения / Юрий Борисович Боров.- М.: Наука, 1988.- 348 с.- ISBN 5-02-011392-1.

3. Васильева М.С., Оморокова М.И., Светловская Н.Н. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. - М.: Педагогика, 1977.
4. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. С. 118–122.
5. Винокур Г.О. О языке художественной литературы: Учеб. пособие для филол. спец. вузов. М.: Высш. шк., 1991. 448 с.
6. Волина В.В. Занимательное азбуковедение.-М.: Просвещение,1994.
7. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: Пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов / Под ред. Т.Г.Рамзаевой. - СПб.: Специальная Литература, 1998.
8. Воюшина М. П. Анализ художественного произведения / М. П. Воюшина // Начальная школа. - 1989. - №5. - С.16 - 20. – ISSN 0027 – 7371.
9. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. - 2-е изд. - М., 1967.
10. Григорьев В.П. Поэтика слова: На материале русской советской поэзии. М., 1979. С. 285-303.
11. Горбушина Л.А. Обучение выразительному чтению младших школьников: Пособие для учителей. – М.:1981. – 160 с.
12. Жинкин М.И. Механизмы речи. – М., 1958. – с.65.
13. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): Учебное пособие для вузов. – М.: ПРИОР, 2001.
14. Кедров К. А. Метаметафора. – М., 1999

15. Козырева А. С. Виды работы над тестом на уроках чтения / А. С. Козырева // Начальная школа. - 1990. - №3. - С. 67 - 68. – ISSN 0027 – 7371.

16. Кожин В. Художественная речь как форма искусства слова // Теория литературы. Основные проблемы в историческом освещении. Стил. Произведение. Литературное развитие. М., 1965. С. 234–238; 292–316.

17.. Кубасова О.В. Совершенствование речевой деятельности младших школьников / Ольга Владимировна Кубасова // Русский язык в нач. классах: Теория и практика обучения: учебное пособие для студентов пед. учеб. завед. по спец. «Пед. и метод. нач. обуч.» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская [и др.]; под ред. М. С. Соловейчик. – М.: ИЦ Академия, 1997.

18. Кубасова О. В. Прием драматизации на уроках чтения / О.В. Кубасова // Начальная школа. - 1985. - №12. – С. 30 - 34. – ISSN 0027 – 7371.

19. Кубасова О. В. Развитие воссоздающего воображения на уроках чтения / О. В. Кубасова // Начальная школа. - 1991. - №9. – С. 26 - 31. – ISSN 0027 – 7371.

20. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н., Мелик-Пашаев А.А. Как развивать художественное восприятие у школьников. - М.: Просвещение, 1988.

21. Леонтьев А.А. Обучение чтению младших школьников: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1981.

22. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебник для студентов вузов. - М.: Смысл. 1997.

23. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. - М.: Академия, 2000.
24. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 415с.
25. Матвеева Е.Н. Учим младшего школьника понимать текст. Практикум для учащихся (1-4 классы) М., 2005.
26. Мелик – Пашаев А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик – Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. - №1. – С. 76. – ISSN – 0042 – 8841.
27. Минералова И. Г. Анализ художественного произведения: Стиль и внутренняя форма. Флинта, Наука, 2011.
28. Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. - М.: Учпедгиз, 1959.
29. Поляков М. Риторика и литература. Теоретические аспекты. - В кн.: Вопросы поэтики и художественной семантики. - М.: Сов. писатель, 1978.
30. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Просвещение, 1979.
31. Редозубов, С. П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе: Избранные труды / Сергей Поликарпович Редозубов; под ред. Н. С. Рождественского. - М.: Изд – во АПН РСФСР, 1961. - 424 с.
32. Рыжкова, Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студентов высш.

учеб. заведений / Татьяна Вячеславовна Рыжкова. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 416 с.

33. Сальникова, Т. П. Основные этапы работы над произведением / Татьяна Петровна Сальникова // Методика обучения чтения: учебно-метод. пособие для преподавателей и студентов пед. учеб. заведений по спец. «Учитель нач. классов» / сост. Т. П. Сальникова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – Разд. 4. – Гл. 1. – с. 62 – 63.

34. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Обучение детей чтению: Детская книга и детское чтение: учебное пособие для студ. пед. вузов / Наталья Николаевна Светловская, Татьяна Семеновна Пиче-оол. – М.: Изд. центр «Академия». – 1999. – 248 с.

35. Светловская Н.Н. Теория методики обучения чтению, М., 1998.

36. Складаревская, Метафора в системе языка, стр. 29 - Санкт-Петербург: Наука, 1993. - 152 с.

37. Складаревская Г.Н. Метафора в системе языка. С.-П.: Изд.-во Наука, 1993 – 150 с.

38. Сосновская О.В. Методика чтения и литературы / Ольга Вадимовна Сосновская // Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская; под ред. М. Р. Львова. – 2-е изд., испр. - М.: Изд. Академия, 2000. – Разд. 2. – 464 с.

39. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи школьников : учеб. пособ. для студ. учреждений высш. проф. образования/ Н.А.Стародубова 5 изд., стер.-М.: Издательский дом «Академия» 2012, 256.

40. Степанов Ю.С. Язык художественной литературы // Лингвистический энциклопедический словарь . М., 1990.

41. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие / Вступ. статья Н.Д. Тмарченко; Комм. С.Н. Бройтмана при участии Н.Д. Тмарченко. — М.: Аспект Пресс, 1996.

42. Ушинский К.Д. Собрание сочинений М., 1948, т.2, с.558.

42.Федотов О.И. Введение в литературоведение: Учеб. пособие. М.: Академия, 1998. С. 45–53.

43. Шапир М.И. Язык поэтический // Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины / Под. ред. Л. В. Чернец. М., 1999. С. 512–528.

44. Шеллинг Ф.В.Й. Философия искусства. М.: Мысль, 1966.- 496с.- С.343

46. Шпунтов А.И. Когда художественное произведение может быть воспринято младшими школьниками полноценно / А. И. Шпунтов // Начальная школа. - 1995. - №10. - С.20-24.

45. Эсалнек А.Я. Основы литературоведения. Анализ художественного текста: Учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2004. С. 42–43.

46. Эйхенбаум Б.М. Мелодика русского лирического стиха // Эйхенбаум Б.М. О поэзии. – Л.: Советский писатель, 1969. – С. 327–511.

## Приложение

Таблица 1.1. - Результаты проверки понимания термина «выразительные средства» (3 «А» класс)

Максимальное количество баллов – 2

Минимальное – 0



Ф.И.О.	Итог
1.Фариз М.	1
2.Максим С.	1
3. Дарья М.	1
4.Настя С.	0
5.Эльвира Б.	0
6.Ксения Ш.	0
7.Георгий Д.	1
8.Настя Г.	2
9.Никита П.	1
10.Варвара К.	1
11.Лада К.	1
12.Анна П.	0
13.Александра П.	0
14.Глеб К.	2

Таблица 1.2. - Результаты проверки понимания термина «выразительные средства» (3 «В» класс)

Максимальное количество баллов – 2

Минимальное – 0

Ф.И.О.	Итог
1.Евгений Ш.	0
2.Светлана П.	0
3. Настя Ф.	0
4.Артем М.	1
5.Бегилай А.	0
6.Владислава К.	0
7.Даниил А.	0
8.Максим А.	0
9.Данил И.	0
10.Максим Ю.	0
11.Даша Л.	0
12.Даша К.	0
13.Ольга Г.	0
14.Маша Х.	1
15.Офеля А.	0
16.Рушана Г.	0
17.Севинч В.	1

Таблица 2.1- Умение выделять в тексте «выразительные средства» (3 «А» класс)

Максимальное количество баллов – 20

Минимальное количество баллов – 0

Ф.И.О.	Количество выделенных слов
1.Фариз М.	6
2.Максим С.	12
3. Дарья М.	18
4.Настя С.	0
5.Эльвира Б.	14
6.Ксения Ш.	5
7.Георгий Д.	17
8.Настя Г.	2
9.Никита П.	13
10.Варвара К.	0
11.Лада К.	7
12.Анна П.	0
13.Александра П.	1
14.Глеб К.	12

Таблица 2.2- Умение выделять в тексте «выразительные средства» (3 «В» класс)

Максимальное количество баллов – 20

Минимальное количество баллов – 0

Ф.И.О.	Количество выразительных слов, найденных в тексте
1.Евгений Ш.	1
2.Светлана П.	5
3. Настя Ф.	5
4.Артем М.	4
5.Бегилай А.	0
6.Владислава К.	6
7.Даниил А.	7
8.Максим А.	3
9.Данил И.	0

10.Максим Ю.	6
11.Даша Л.	11
12.Даша К.	0
13.Ольга Г.	3
14.Маша Х.	0
15.Офеля А.	0
16.Рушана Г.	8
17.Севинч В.	6

Таблица 3.1 - Уровень умения интерпретировать тропы (3 “А” класс).

Максимальное количество баллов – 8

Минимальное количество баллов – 0

Ф.И.О.	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	Итог за все 4 задания
1.Фариз М.	0	1	0	0	1
2.Максим С.	0	0	2	0	2
3.Дарья М.	0	2	2	2	6

4.Настя С.	0	1	2	2	5
5.Эльвира Б.	2	2	2	2	8
6.Ксения Ш.	0	0	0	0	0
7.Георгий Д.	2	2	2	2	8
8.Настя Г.	2	2	0	0	4
9.Никита П.	1	0	2	2	5
10.Варвара К.	0	0	0	0	0
11.Лада К.	2	2	2	2	8
12.Анна П.	0	0	1	0	1
13.Александра П.	0	0	2	0	2
14.Глеб К.	0	2	0	0	2

Таблица 3.2- Уровень умения интерпретировать тропы (3 “В” класс).

Максимальное количество баллов -8

Минимальное количество баллов – 0

Ф.И.О.	1 задание	2 задание	3 задание	4 задание	Итог за все 4 задания
1.Евгений Ш.	0	0	0	0	0
2.Светлана П.	0	1	0	0	1
3.Настя Ф.	1	2	0	0	3
4.Артем М.	1	1	2	2	6
5.Бегилай А.	0	0	0	0	0
6.Владислава К.	1	0	2	2	5
7.Даниил А.	1	1	2	2	6
8.Максим А.	1	0	0	0	1
9.Данил И.	2	0	0	2	4
10.Максим Ю.	0	0	0	0	0
11..Даша Л.	0	2	0	0	2
12.Дарья К.	0	2	0	2	4
13.Ольга Г.	0	0	0	0	0
14.Маша Х.	0	0	0	0	0
15.Офеля А.	0	0	0	1	1
16.Рушана Г.	0	0	1	0	1

17.Севинч В.	0	1	0	2	3
--------------	---	---	---	---	---

Таблица 4.1- Уровень восприятия художественной речи (3 «А» класс)

Максимальное количество баллов -30

Минимальное количество баллов -0

Высокий уровень- 24-30

Средний уровень -16-23

Низкий уровень – 15 и ниже



Ф.И.О.	Задание №1	Задание №2	Задание № 3	Итог за все 3 задания	Уровень
1.Фариз М.	1	6	1	8	низкий
2.Максим С.	1	12	2	15	низкий
3.Дарья М.	1	18	6	25	высокий
4.Настя С.	0	0	5	5	низкий
5.Эльвира Б.	0	14	8	22	средний
6.Ксения Ш.	0	5	0	5	низкий
7.Георгий Д.	1	17	8	26	высокий
8.Настя Г.	2	2	4	8	низкий
9.Никита П.	1	13	5	19	средний
10.Варвара К.	1	0	0	0	низкий
11.Лада К.	1	7	8	16	средний
12.Анна П.	0	0	1	1	низкий
13.Александра П.	0	1	2	3	низкий
14.Глеб К.	2	12	2	16	средний

С высоким уровнем понимания выразительных средств – 2 человека из 14-  
14% из 100%

Средний уровень – 4 человека из 14 -29% из 100%

Низкий уровень -8 человек из 14 – 57% из 100%

Таблица 4.2.– Уровень восприятия художественной речи(3 «В» класс)

Максимальное количество баллов – 30

Минимальное количество баллов – 0

Высокий уровень– 24-30

Средний уровень – 16-23

Низкий уровень – 15 и ниже

Ф.И.О.	Задание №1	Задание №2	Задание №3	Итог за все 3 задания	Уровень восприятия выразительных средств в тексте
1.Евгений Ш.	0	1	0	2	низкий
2.Светлана П.	0	5	1	6	низкий
3.Настя Ф.	0	5	3	8	низкий
4.Артем М.	1	4	6	11	низкий
5.Бегилай А.	0	0	0	0	низкий
6.Владислава К.	0	6	5	11	низкий
7.Даниил А.	0	7	6	13	низкий
8.Максим А.	0	3	1	4	низкий
9.Данил И.	0	0	4	4	низкий
10.Максим	0	6	0	6	низкий

Ю.					
11..Даша Л.	0	11	2	13	низкий
12.Дарья К.	0	0	4	4	низкий
13.Ольга Г.	0	3	0	3	низкий
14.Маша Х.	1	0	0	1	низкий
15.Офеля А.	0	0	1	1	низкий
16.Рушана Г.	0	8	1	9	низкий
17.Севинч В.	1	6	3	10	низкий

100% детей 3 «В» класса справились с заданиями на низком уровне.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. Астафьева»

## **МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XVII Международный научно-практический форум  
студентов, аспирантов и молодых ученых**

**СОВРЕМЕННОЕ НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Материалы научно-практической конференции

Красноярск, 19–20 мая 2016 г.

*Электронное издание*

Красноярск  
2016