

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В. П.
АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет филологический

Выпускающая кафедра Кафедра общего языкознания

Барель Виктория Олеговна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема Изучение языковой способности школьников 6 класса основной
общеобразовательной школы № 137

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)

Профиль Русский язык и литература

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой д. филол. н., профессор.

Васильева С.П.

24.05.2019

С.Вант-

Руководитель д. филол. н., профессор.

Васильева С.П.

24.05.2019

С.Вант-

Дата защиты

25.06.2019

Обучающийся Барель В.О.

Оценка

отлично

Красноярск

2019

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Формирование языковой способности у школьников 6 класса .	5
1.1. Языковое сознание индивидов	5
1.2. Психологические особенности учеников 6 класса.....	11
1.3. Дискурсивная оценка текста как основа диагностики языковой способности.....	13
Глава II. Анализ текстов как инструмент выявления сформированности языковой способности	19
2.1. Использование образных средств в сочинениях учеников 6 класса.....	20
2.2. Использование средств формирования оценки в сочинениях учеников 6 класса.....	22
2.3. Анализ речевых ошибок в сочинениях учеников 6 класса.....	25
2.4. Ассоциативный эксперимент с учениками 6 класса	44
Заключение	49
Список использованной литературы	51

Введение

Дипломная работа посвящена особенностям формирования языковой способности у шестиклассников. **Актуальность** выбранной темы определяется необходимостью развивать и расширять словарный запас школьников, обучать их грамотно формулировать свои мысли – это поможет им не только в школьной жизни, но и в дальнейшей взрослой, когда им будет необходимо общаться с людьми и вступать в различные виды и формы коммуникации.

Объект исследования – языковое сознание учащихся 6-го класса. **Предмет** исследования – языковая способность и речевая компетенция как компоненты языкового сознания школьников 6-го класса.

Целью настоящей работы является описание особенностей языкового сознания и способов формирования языковой способности у школьников 6-го класса. Постановка такой цели подразумевает решение ряда конкретных **задач**:

- 1) анализ языкового сознания носителя русского языка;
- 2) рассмотрение особенностей языкового сознания и восприятия родного языка школьниками;
- 3) изучение текста и дискурса в контексте их роли в формировании языковой способности;
- 4) анализ текстов, созданных учениками в рамках лингвистического эксперимента;
- 5) исследование результатов ассоциативного эксперимента, проведенного с учениками.

Теоретическая значимость работы проявляется в систематизации материала по изучению языкового сознания, в частности, языковой способности и речевой компетенции, а также в освещении различных подходов к анализу текста как продукта языкового сознания индивида.

Практическая значимость исследования заключается в том, что

предложенный материал представляет собой исследование регионального языкового сознания школьников г. Красноярска и может быть использован в процессе обучения русскому языку.

В целях оценки текущего состояния языковой способности учеников и выработки рекомендаций были проведены эксперименты, включающие написание текстов на заданные темы и перечисление свободных ассоциаций.

В ходе исследования были использованы следующие общенаучные **методы**: анализ научной литературы, обобщение результатов, но основным методом стал психо-лингвистический метод моделирования речевых механизмов человека и анализ продуктов речевой деятельности.

Материалом для исследования послужили 22 сочинения и 22 анкеты ассоциативного эксперимента учащихся 6-ых классов МАОУ СШ №137 Свердловского района г. Красноярска, собранных в ноябре и декабре 2018 г.

Структура работы определяется поставленными задачами и включает в себя две главы, список литературы. В первой описываются теоретические предпосылки проводимого исследования, вторая часть работы посвящена анализу полученного практического материала, где описан эксперимент, проведен анализ материала (текстов сочинения, ассоциативного эксперимента) и комментированию полученных результатов. Основные выводы обобщены в заключении.

Апробация: основные результаты исследования были апробированы на предзащите.

Глава I. Формирование языковой способности у школьников 6 класса

1.1. Языковое сознание индивидов

Языковое сознание – категория когнитивной лингвистики, подразумевающая восприятие и понимание мира носителем определенного языка через призму языковых лексических и грамматических категорий. Т.Н. Ушакова отмечает, что «термин «языковое сознание» составлен из таких слов и затрагивает такие понятия, которые относятся к различным, хотя и сближающимся областям: психологии и лингвистики. Сближение соответствующих понятий, с нашей точки зрения, следует рассматривать как весьма прогрессивную тенденцию. Это утверждение вытекает из того факта, что тесную связанность соответствующих явлений мы постоянно наблюдаем в действительности. Язык и его речевое проявление используются людьми для выражения смысла, отражения состояния сознания, проявления психологического содержания внутреннего мира человека. Бесспорно, в этом суть и смысл языка и речи» [36, с. 6].

Л.С. Выготский категорию сознания начал изучать одним из первых ученых, считая, что сознание целостно и его нужно рассматривать через поведение человека, а также его речевую деятельность. Исследование человеческого сознания в отрыве от языка представлялось ему невозможным: «<...> сознание есть взаимодействие, отражение, взаимовозбуждение различных систем рефлексов», это «вербализованное поведение», так как «слово услышанное – раздражитель, слово произнесенное – рефлекс, создающий тот же раздражитель. Здесь рефлекс обратим, потому что раздражитель может становиться реакцией, и наоборот» [11, с. 89, 95].

Языковое сознание изучается в различных концепциях психолингвистики. В трудах А.Н. Леонтьева категория «языковое сознание» связана с тем, что, во-первых, только индивид способен придавать смысл действительности, воспринимая ее на основе имеющегося содержания мышления, во-вторых, реакция на действительность – это процессуальное отношение к ней индивида [22, с. 171 – 172].

Е.Н. Тарасов понимает под языковым сознанием «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств - слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [32, с. 38].

Несмотря на различное толкование, учёные сходятся во мнении о том, что существует тесная связь вербальных механизмов с передачей ментального содержания; языковая способность представлена как нечто динамичное, универсальное, способное к саморазвитию.

Изучение языкового сознания – сравнительно новая тема в языкознании. Н.В. Уфимцева отмечает, что «Поиск новых путей исследования привел к формированию представлений о межкультурной онтологии анализа этнических сознаний, когда образы сознания одной этнической культуры анализируются в процессе контрастивного сопоставления с образами сознания другой культуры. В связи с этим возникла проблема формирования методики таких контрастивных исследований, когда язык и культура рассматриваются как формы существования общественного сознания, которое бытует как «образ себя» (образ мира своего этноса) и «образ другого».

Центральным объектом исследования становится образ мира, существующий в сознании носителей данной культуры, который рассматривается как основополагающая компонента культуры этноса. Именно образ мира является универсальным механизмом адаптации этноса к окружающему миру, поскольку им задается та система координат, в которых будет действовать представитель данной этнической культуры. В процессе развития этноса образ мира может меняться, но неизменными остаются

принадлежащие коллективному бессознательному структурообразующие элементы этнического бессознательного — этнические константы» [33, с. 104].

Существует несколько вариантов определения языкового сознания. «Языковое сознание – широко используемый в психолингвистике термин. Этим термином принято обозначать с трудом поддающийся определению феномен – вербализуемые лексическими средствами национального языка результаты ментальной деятельности. При более широкой трактовке языковое сознание включает психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека» [25].

При рассмотрении языкового сознания возникает вопрос: как именно рассматривать языковую личность билингвов, людей, говорящих на двух языках, живущих в странах, где принято несколько государственных языков? Ю.Н. Караулов утверждает, что это зависит от типа двуязычия или многоязычия.

В любом случае, примеры билингвов и полилингвов не отменяют главного соображения: языковая личность является глубоко национальным явлением. При этом, как указывает Ю.Н. Караулов, необходимо отличать собственно национальные черты от языковых: многое в личности человека определяется национальными и культурными традициями.

Таким образом, в рассмотрении языкового сознания как национального явления остается два вопроса, которые требуют дополнительного исследования:

- 1) изучение языкового сознания как национальной с разграничением национального и языкового;
- 2) изучение языкового сознания людей, развивавшихся и росших в условиях билингвизма.

Без структурного представления языкового сознания, указывает Ю.Н. Караулов, невозможно рассматривать обучение языку, лингводидактику и речевую деятельность.

Среди лингводидактических представлений языкового сознания выделяются три варианта:

- 1) Рассмотрение различных навыков и умений;
- 2) Рассмотрение изложенной выше структуры языкового сознания, состоящей из трех частей;
- 3) Рассмотрение языкового сознания на пересечении различных видов речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) и уровней языка (фонетика, грамматика, лексика).

По аналогии с термином «лексикон» как набор используемых слов Ю.Н. Караулов вводит термины «грамматикон» и «прагматикон» - совокупность используемых грамматических средств и прагматических интенций соответственно. Выделение лексикона как такового без этих двух аспектов не отражает в полной мере черт языкового сознания и является «плоским», в то время как изучение языкового сознания должно учитывать как конструкции употребления данных слов (грамматикон), так и ситуации их использования (прагматикон).

Ближе всего к изучению языкового сознания стоит изучение идиолекта – языка одного отдельно взятого человека. Также изучение языкового сознания можно проводить на примере слов в используемых конструкциях, как это делается при изучении языка поэтов. Ю.Н. Караулов отмечает, что, несмотря на специфику лирической поэзии, изучения ее частотных единиц ближе всего к изучению языкового сознания.

В целом, есть два способа построения лексикона и грамматикона языкового сознания. Можно заставить данную личность производить тексты – например, с помощью лингвистического ассоциативного эксперимента – либо изучать те тексты, которые уже порождены данной личностью, - как это делают исследователи лирических поэтов.

Представление о лексиконе языковой личности может дать сопоставление используемых данной личностью языковых единиц с частотным словарем русского языка. Частое использование определенным

человеком определенного слова свидетельствует о превалировании данного слова в его лексиконе, а исследование данного слова в совокупности с грамматическими конструкциями, в которых оно употребляется, позволяет сделать выводы о грамматиконе данной языковой личности.

Носители одного и того же языка часто обвиняют друг друга в том, что они говорят неправильно, «не по-русски». Дети в изучении родного языка делают ошибки, которые надолго остаются в семье как «свои» слова, понятные лишь узкому кругу посвященных. Тем не менее, скорость усвоения ими родного языка поражает, что позволяет говорить об «общерусском языковом типе»: «Не сможет всего объяснить и всемогущая, но безлика «аналогия», на которую мы привыкли многое списывать в таких случаях. Вот здесь и должен выступить на сцену общерусский языковый тип.

Надо сказать, что в таком своем качестве — в качестве предпосылки и основы «русскости» — эта идея тоже высказывалась видными русистами в прошлом. Мы можем разглядеть ее в «концепции родного языка» Павского, например, или в «апперцепционной базе русской речи» Якубинского. Но если у обоих ученых эта идея высказывалась в самом общем, синкретическом виде, наша задача — найти конструктивные, материальные единицы ее воплощения, что мы и постараемся сделать ниже» [15, с.138].

Этот общерусский языковой тип ярко проявляется и при сопоставлении речи иностранца, осваивающего русский язык, с речью русского, или же при восприятии иностранцем речи русскоговорящего человека. Например, Ю.Н. Караулов указывает, что ни один русский человек не перепутает слова мужского и женского рода (это может произойти со словами среднего рода, у которых отмечаются колебания в родовой принадлежности), а с иностранцем это происходит достаточно часто. Для доказательства высказанной идеи ученым проанализированы отрывки из речи иностранцев, которую воспроизводят или имитируют русские писатели.

В целом, общерусский языковой тип имеет три аспекта:

- Системный;

- Эволюционный;
- Личностный.

Системный аспект включает в себя инварианты различных изменений – в том числе и фонетических вариантов, представленных в разных диалектах. В данном случае можно говорить не только об изоглоссах, отражающих одинаковые языковые явления, но и хроноглоссах, отражающих одинаковые языковые изменения. Хроноглоссы воплощают эволюционный аспект развития русского языкового типа.

В рамках жизни трех поколений язык остается неизменным в сознании носителя языка, а существующие варианты воспринимаются им как различные вариации нормы. Языковое сознание носителя языка само укрепляет используемые нормы, которые представляются ему привычными и ясными, что позволяет сохранять язык. Об этой антиномии консервативности и изменчивости языка писал еще Фердинанд де Соссюр.

Константу сознания носителя языка Ю.Н. Караулов называет психоглоссой, определяя данное явление как лексикализацию определенного факта. По всем трем уровням русского языкового сознания проходит лексикализация, в лексике воплощаются наиболее очевидные и явные изменения языка, однако она же и является наиболее консервативным уровнем, позволяющим говорить о лексикализации и фиксации определенного факта в языке и в языковом сознании.

Таким образом, языковое сознание представляет собой такой аспект изучения языкового материала, при котором язык и речевую деятельность рассматривают в качестве отражения ментальных представлений языкового коллектива, как правило, неосознаваемых носителями языка.

1.2. Психологические особенности учеников 6 класса

Средний этап изучения русского языка в современной школе приходится приблизительно на 6 класс. Ребенку, который пошел в школу в 6-7 лет, в 7 классе исполняется 12-13. Этот возраст, сложный как для самого ребенка, так и для его учителей и родителей. Жан Пиаже в книге «Речь и мышление ребенка» выделяет возраст 12 – 13 лет как завершающий в формировании компетенций [27].

К 12 годам, таким образом, ребенок не только полностью овладевает возможностями своего тела и становится способен к скоординированным движениям, но и приобретает законченную способность к формированию представлений, имитации действий других и к социализации. На социализации следует остановиться отдельно. Именно в возрасте 12-13 лет ребенку становится важно влиться в коллектив, наладить с ним отношения. Возникают первые ссоры и разлады, первые попытки стать лидером либо занять свое место в иерархии коллектива. Как указывает Роберто Травальини, Пиаже дает понять, что ум ребенка в этом возрасте формулирует интуицию, которая является двойным результатом схем восприятия (или схем действия), с одной стороны, типичных для сенсомоторной стадии, и с другой стороны, типичных внутренних представлений другого следующего периода: когнитивный, познавательный прогресс – среднее между «эффективным опытом» и «ментальным опытом».

Эта вторая форма опыта, более ментальная, чем конкретная, стремится играть главную роль в когнитивных переживаниях возраста между 7 и 12 годами, который соответствует следующей стадии конкретных операций. В этом возрасте, который называется также «вторым детством», практически исчезает язык эгоцентризма, и у ребенка появляется необходимость ментально действовать с логическими конструкциями, когерентными причинному и дедуктивному плану. В маленьком ребенке возникает тенденция размышлять,

прежде чем действовать, и придать координированный и логический смысл собственному поведению [32, с. 151].

Таким образом, освоение сложных тем (и не только по русскому языку) в 6 классе закономерно отражает процессы, происходящие в уме ребенка. При этом учителю приходится быть достаточно гибким и лояльным, чтобы не обидеть ребенка, не помешать его нарождающейся социализации. Так, к примеру, при делании замечаний или оценке работ следует соблюдать особую осторожность, чтобы не нанести вред психике ребенка.

В 6 классе по всем предметам изучаются проблемные, требующие самостоятельного размышления темы. Так, по истории изучается Новое Время – и ученики узнают про открытия, развитие науки, возникновение разнообразных философских течений и в то же время про бунты и революции [19, с. 12]. Курс русского языка 6 класса предполагает усвоение сложных и проблемных тем. Во-первых, ученики осваивают такие формы, как причастия и деепричастия, и, независимо от того, какой концепции придерживается учитель, - считает ли он их отдельными частями речи либо формами глагола, - школьникам приходится сталкиваться с разнообразием точек зрения и самим принимать решение, какую они поддерживают.

Таким образом, во взаимодействии с современными детьми следует учитывать особенности их восприятия и предлагать им для чтения тексты, соответствующие их уровню развития. Поскольку в текстах XIX века, как правило, предлагаемых для чтения современным школьникам, проблематика и скорость действия отличается от скорости развития современного восприятия, школьникам можно предлагать современные тексты, подразумевающие интерактивное участие читателя. Учитель может и должен использовать тексты, подразумевающие интерактивное участие, работы школьников не только над усвоением текста как такового, но использование квестов, интерактивных заданий, которые подразумевают прочтение текста и последующую реакцию.

1.3. Дискурсивная оценка текста как основа диагностики языковой способности

Речевое общение в лингвистике первоначально рассматривалось только как обмен репликами, без учета ситуации и контекста. Словом «дискурс» принято описывать «текст, рассматриваемый и анализируемый вместе с ситуацией его создания (написания, произнесения): создатель текста, его адресат(ы), цель текста и результат его воздействия. Дискурс включает изучение мимики, жестов, типовых ситуаций, выражения в языке различных эмоций» [20, с. 99].

Иными словами, речь рассматривается не просто как взаимодействие адресата и адресанта, но как комплексное взаимодействие: деятельность, которая имеет определенную цель, мотив и результат. В этом аспекте ключевым для понимания речи как процесса деятельности становится понятие дискурса. Понятие «дискурс» подразумевает речь «в комплексе»: помимо текста как такового он включает и интонацию, и ситуацию, и контекст. В.И. Карасик понимает под дискурсом «текст, погруженный в ситуацию общения», допускающий «множество измерений» и взаимодополняющих подходов в изучении, в том числе прагмалингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный, социолингвистический [14, с. 5–6].

Н.Д. Арутюнова рассматривает дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», как «речь, погруженную в жизнь» [20, с. 99]. Дискурс – это явление, исследуемое в режиме текущего времени, то есть по мере его появления и развития, и при его анализе необходимо учитывать все социальные, культурологические и прагматические факторы. Поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно [20, с. 100]. Однако Е.Ф.

Киров предлагает снять последнее ограничение и объясняет это фактом присутствия прошлого в настоящем и его способностью детерминировать многие события в настоящем и будущем. По Е.Ф. Кирову, дискурс – это совокупность письменных и устных текстов на том или ином языке в рамках той или иной культуры за всю историю их существования [16]. Очевидно, что позиция Е.Ф. Кирова близка к выводам Н.Д. Арутюновой в том смысле, что дискурс – это совокупность письменных или устных текстов и ситуации их создания и актуализации.

Е.С. Кубрякова трактует дискурс как когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения, а текст представляется ей как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму [18].

М.Ю. Олешков трактует дискурс как чрезвычайно широкое понятие: «в современных структурно-семиотических исследованиях термин дискурс рассматривается широко – как все, что говорится и пишется, «как процесс или результат речепроизводства, как синхронно осуществляемый процесс порождения текста или же его восприятия, в конечном счете, как явление процессуальное, деятельностное». Под дискурсом следует понимать процесс речевой деятельности говорящего (монолог) / говорящих (диалог), в котором представлен набор субъективных, социокультурных, в том числе стереотипных, прецедентных и т. п. смыслов; фактически, дискурс – это форма (способ) реализации текста. Дискурс составляют единицы речевой деятельности (речевые акты, высказывания), обладающие характеристиками:

- 1) синтаксическими (план выражения – структура);
- 2) семантическими (план содержания – значение);
- 3) прагматическими (план сообщения – перлокуция).

На основании различных подходов к определению концепта «дискурс», можно сделать вывод о том, что это текущая речевая деятельность, обслуживающая коммуникативную сферу, и возникающие в результате этой деятельности тексты, реализуемые в семиотическом пространстве с помощью

вербальных и невербальных знаков, имеющие определенную структуру (модель речевой деятельности в виде последовательности речевых актов), жанровые особенности и прецедентный тезаурус» [26].

Таким образом, дискурс рассматривается как некое сложное понятие, подразумевающее взаимодействие и взаимопроникновение различных систем: не только речь, но и все остальные составляющие этого сложного процесса. Оценка текста с позиций дискурса позволяет получить информацию о языковой способности субъекта, сформированности его языковой личности и особенностях его лексикона, грамматикона и прагматикона.

Из единиц фонетики (звуков и фонем) складываются единицы морфологии (морфемы), из единиц морфологии – слова, из слов – предложения и высказывания, являющиеся единицами синтаксиса. Текст как совокупность высказываний характеризуется рядом параметров, к которым относится, в частности, его связность и цельность.

Вопрос об объеме текста в современной лингвистике является дискуссионным. Так, лингвисты, в частности, И.Р. Гальперин и О.М. Каменская предполагают, что текст состоит из нескольких (минимум двух) высказываний, между которыми, соответственно, имеется связь, проявляющаяся с помощью тех или иных средств. В то же время в современном литературоведении со времен Р. Барта и Ю. Кристевы текстом считается любое, даже одиночное высказывание, так как главным его признаком считается воздействие на воспринимающего этот текст читателя или слушателя.

По А.А. Леонтьеву «основными признаками текста являются его цельность, связность, членимость, тематичность, логичность, темпоральность локальность, оценочность, композиция» [12, с. 119]

Если понимать текст как совокупность высказываний, то для обеспечения связности этих высказываний необходимы определенные средства. Рассмотрим далее виды связности и различные средства их обеспечения.

К основным видам связности текста относят когерентность и когезию. Термин «когезия» принадлежит И.Р. Гальперину: «Когезия – это особые виды связи, обеспечивающие континуум, то есть логическую последовательность, взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий» [12, с. 74]. Термин «континуум» подразумевает последовательность изложения и связь текста с различными пространственно-временными категориями. «Категория континуума как категория текста, проявляющаяся в разных формах течения времени, пространства, событий, представляет собой особое художественное осмысление категорий времени и пространства объективной действительности. Это дало основание для введения термина «континуум» вместо «последовательность» [12, с. 97].

Н.В. Лукашевич выделяет несколько средств выражения когезии:

- 1) дискурсивные слова;
- 2) лексический повтор;
- 3) анафорическая отсылка;
- 4) эллипсис [22].

Когерентность, в отличие от когезии, рассматривается как свойство целого текста, а не отдельных его элементов. Например, Л.И. Гришаева понимает под когерентностью имманентное свойство текста: «Когерентность признается практически всеми лингвотекстологами категорией текста, имманентной его природе. Показательным в этой связи можно признать одно из последних обобщений исследований по данной проблематике в (Heinemann, Heinemann 2002). И здесь, как и во многих других трудах по текстограмматической проблематике, когерентность называется одним из основополагающих признаков текстуальности наряду с шестью другими: когезией, интенциональностью, акцептируемостью, информативностью, ситуативностью, интертекстуальностью» [13].

Таким образом, когерентность рассматривается как общая категория текста, а когезия проявляется в отдельных его составляющих, однако обе эти

категории вместе обеспечивают связность текста и дают возможность понимать его и проследить движение мысли автора от одной идеи к другой.

Текст сочинения в 6 классе, с одной стороны, не отличается сложной структурой, но, с другой стороны, уже предполагает некие примитивные формы когезии. Специалист по современной теории текста Ю.В. Шуйская выделяет три возможных схемы когезии текста, составляемого учениками [37, с. 207 – 211]. Первую структуру можно условно назвать «цепочечной»: она представляет собой последовательное развитие какой-либо темы, в хронологическом порядке или в виде умозаключений, вытекающих одно из другого. Исследования структуры текста показали, что именно эта структура чаще всего встречается в разнообразных текстах или речах, авторы которых не задумываются над построением своего выступления, а стараются говорить спонтанно.

Вторую структуру можно условно назвать «радиальной»: она предполагает развитие центральной темы в нескольких аспектах. В письменном тексте такая структура встречается тогда, когда просматривается четкая идея, к которой автор постоянно возвращается. При прослушивании речи, построенной по такой структуре, аудитории бывает трудно уследить за ходом мысли оратора: выступление представляет собой набор мыслей и соображений, связь между которыми для слушателей иногда теряется.

Третья, наиболее редко встречающаяся структура текста, может быть названа «дихотомической»: в ней присутствуют две центральные темы или противопоставлены друг другу два аспекта одной и той же темы, и мысль автора «зигзагообразно» движется между ними. Уследить за ходом мысли создателя такого текста еще сложнее, чем воспринять радиальную структуру, и среди текстов она встречается чрезвычайно редко (не более 5% от общего числа проанализированных текстов).

Помимо схем когезии, сочинения школьников различаются тематикой. Также сочинения можно разделить с точки зрения цели написания:

- сочинение на основе наблюдений;

- сочинение на основе пережитых событий, впечатлений;
- сочинение по прочитанному тексту.

Рассмотрим далее тексты сочинений и проявления в них индивидуальных речевых ошибок школьников.

Таким образом, в данной главе рассмотрены следующие понятия. Термин «языковое сознание» с позиции различных ученых и лингвистов: Т.Н. Ушакова, А. Н. Леонтьева, Е.Н. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева, В.В. Красных, термин «дискурс»: Ярцева, В.И. Карасик, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова. В теоретической части настоящей работы также охарактеризованы психологические особенности учеников 6 класса (12-13 лет).

Глава II. Анализ текстов как инструмент выявления сформированности языковой способности

В качестве материала исследования были использованы тексты сочинений учащихся 6 классов школы №137 Свердловского района г. Красноярска, собранные в ноябре и декабре 2018 года. Всего было собрано 22 сочинения, 22 анкеты ассоциативного эксперимента. Данные о материале представлены в табл. 1.

Вид работы	Сочинения	Ассоциативный эксперимент
М	7	9
Ж	14	12
Анонимно	1	1
Всего	22	22

Табл. 1. Данные о собранном материале в гендерном соотношении.

Для эксперимента учащимся 6-го класса было предложено написать сочинение на одну из тем: 1. «Если бы я был учителем», 2. «Добрые поступки», 3. «Моя мечта» и 4. «Зачем нам нужно учиться» (табл. 2). Необходимо отметить, что конкретная проблематика и тематика сочинений заранее не оговаривались, подготовительной работы с учениками не проводилось, что дало возможность оценить языковую способность и речевую компетенцию учащихся на материале тех текстов, содержание и форма которых максимально приближены к «живой» и неподготовленной речи.

Тема сочинения	1. «Если бы я был учителем»	2. «Добрые поступки»	3. «Моя мечта»	4. «Зачем нам нужно учиться»
М	3	0	1	3
Ж	1	3	7	3
Анонимно	0	0	0	1
Всего	4	3	8	7

Табл. 2. Распределение тем сочинений между учениками 6-го класса по гендерному различию.

2.1. Использование образных средств в сочинениях учеников 6 класса

Троп – операция переноса значения, при которой в сознании ратора и аудитории присутствуют одновременно и прямое, и переносное значение слова. Троп – средство познания мира, освоения его мыслью и словом, потому что легче описать, сравнить с чем-либо и противопоставить чему-либо вещь по ее внешнему облику, нежели по внутреннему логическому устройству.

Значение употребления тропов в речи можно обобщить в следующих пунктах:

- Естественное восприятие и описание строится на тропах, а искусственное – на топах.
- В речи тропы позволяют выразить оценку, эмоцию автора.
- Они дают возможность слушателю испытать эстетическую и рациональную эмоцию от обращенной к нему речи.
- Тропы позволяют кратко передать сложное содержание.
- Образный оборот дольше остается в памяти.

Ученики в своих сочинениях часто прибегают к использованию разнообразных образных средств. Согласно Б.В. Томашевскому, «в тропах различают два основных случая: метафору и метонимию» [32, с. 52].

В русском языке выделяют следующие тропы: метафору, метонимию, синекдоху, антономазию, гиперболу, литоту, металепсис.

Изучение когнитивного аспекта метафоры представляет собой особый интерес. Осмысление метафоры как одного из важнейших механизмов мышления человека открывает новые перспективы для изучения доступного языкового материала, его анализа и исследований когнитивных процессов человека, различных аспектов порождения и восприятия речи.

Из используемых учениками образных средств в сочинениях, были выявлены только метафоры:

Они смогут приобрести новый дом и станут частичкой каковото сердца¹ (ученик 8)

Я не актриса, но я могу сказать, что я «выросла» на сцене. Мои родители тоже выступали, но они не актеры. Папа танцевал и играл в КВН, а мама читала стихи. И я не хочу прерывать эту линию (ученик 9)

Но на самом деле учеба очень важна. Ведь это первый шаг к профессии своей мечты (ученик 10)

Но, если я буду учителем, я постараюсь найти общий язык с такими детьми или направить их на «путь учебы» (ученик 11)

Конечно моя вторая мечта никогда не исполнится но я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)

Следует отметить, что сами выбранные темы не располагают к использованию средств выразительности – в 80% сочинений ученики описывают некие конкретные примеры добрых поступков или мечты либо перечисляют последовательность действий, которые они предпримут, став учителями. При достаточно разнообразном словарном запасе и относительно высокой грамотности у участников эксперимента пока еще не развито образное мышление.

¹ Здесь и далее орфография и пунктуация авторские

2.2. Использование средств формирования оценки в сочинениях учеников 6 класса

Выражение оценки – один из самых распространенных типов языкового выражения. Человек оценивает себя, сложившуюся ситуацию, различные объекты и других людей вокруг себя. Оценка представляет собой сложную языковую категорию, формируемую средствами различных языковых уровней. В своей работе «Оценка и личная сфера человека» И.Е. Ким пишет: «Оценка приобретает характер одного из маркеров личной сферы: оценивается только то, что попадает в сферу интересов человека, то есть в его личную сферу. Это позволяет трактовать оценку как «косвенный контроль» ситуаций и объектов: не имея возможности и / или не стремясь контролировать ситуацию, путем оценки говорящий субъект вводит ее в свой внутренний мир и устанавливает с ней опосредованную связь. В идеализированной модели мира, помещенной во внутреннюю сферу человека, события и их обобщенные модели выстраиваются в ряды или поля, маркированные оценочным предикатом. Это не означает, что модель ситуации, оцениваемая положительно, обязательно будет реализована, а отрицательно оцениваемый тип ситуаций не будет реализован. Оценочные маркеры нежесткие, более того, оценка может быть и абсолютной, и относительной. Однако не в мире, а в его идеализированной модели ситуации, маркированные положительно, оказываются предпочтительнее» [16, с. 1].

Показателем относительно высокого уровня речевой компетенции является использование образных средств выразительности в речи, выражение оценки и эмоциональности в тексте. Для школьников это является способом выразить себя, свои мысли и переживания по поводу происходящего вокруг, в то время как исследователь, анализируя характер образных средств, может сделать выводы о широте словарного запаса, о точности понимания значения языковых единиц, о развитости «языкового чутья», а также о характере

происходящих психических процессов и особенностях развития психических функций (к примеру, работа образного и абстрактного мышления, оперативной и долговременной памяти

Все эти уровни могут предоставлять различные средства для выражения оценки. Так, на уровне фонетики можно использовать преувеличенное растягивание гласных *Ты моя дееееевоочка*, уровень морфологии отражается в оценке за счет использования диминутивов: «Как известно, оценочность тесно связана с экспрессивностью и интенсивностью, соседствуя с первой и опираясь на последнюю. Есть стилистически маркированные, как правило, словообразовательные средства выражения оценки, которые являются характерной приметой разговорной речи и даже просторечия. Одним из таких средств является диминутив, который помимо своей прямой функции обозначения объектов небольшого размера также выполняет функцию выражения оценки. В системе терминов это отражено как различие гипокористиков и пейоративов» [16, с 2].

На уровне лексики оценка проявляет себя с помощью экспрессивных положительно и отрицательно окрашенных слов. Например:

Учеба нужна чтобы стать богатым человеком и помогать бедным и бездомным людям и бездомным животным (ученик 1)

Учеба делает нас грамотными, умными и мудрыми (ученик 1)

Отнюдь не всегда можно было учиться, раньше попасть в школу было трудно и дорого (ученик 2)

Бывает и такое что троечники и двоечники получают отличную работу или даже становятся депутатами (ученик 2)

Учеба нужна для того чтобы быть умным, богатым, обученным (ученик 3)

Чем лучше учишься, тем лучше профессия и престижнее (ученик 3)

Я постараюсь найти себе хорошую работу когда вырасту, и тогда у меня пойдет все как по маслу (ученик 6)

Также мой папа на данный момент хочет увидеть и прокатиться на этой машине. Надеюсь он доживет и я порадую его. (ученик 6)

Милые животные уже привыкли к тем людям, а потом их просто так выкидывают на улицу. Есть и добрые люди которые берут животных к себе (ученик 8)

Линда теперь мне как друг, она очень предана нам и не на шаг не отходит от нас (ученик 8)

Это одна из непростых работ (ученик 11)

Все дети разные и учителю иногда бывает сложно с кем-то работать, а иногда, наоборот, легко. Например, есть баловные, непослушные, вредные и противные дети, которые всегда огрызаются, отвлекают класс от работы, не приходят на уроки (прогуливают) (ученик 11)

Но обычно умных детей (отличников) мало, но зато сейчас очень много вредных и не желая учиться учеников, с которыми трудно справиться (ученик 11)

У всех людей мечты разные. Красивые и прекрасные. Ужасные и злые. (ученик 16)

В мире очень много добрых людей. И многие из них совершают настоящие подвиги, в борьбе за жизнь человека (ученик 20)

Есть такая фраза «Доброе сердце», когда ты ее говоришь своему другу, подруге и т.д., он должен помочь бабушке или какому-то бездомному животному (ученик 20)

В области синтаксиса оценочность проявляет себя через конструкцию фразы. Любое высказывание содержит в себе два типа информации: собственно сведения, которые нужно передать, и указание на то, как слушающий должен их воспринять. Иными словами, то, что сказано, и то, как сказано и как должно быть понято данное содержание. Традиционно лингвистика занималась первым аспектом – членение высказывания на члены предложения, рассмотрение его структуры и т.п. Сравнительно недавно

внимание лингвистов привлекает вторая сторона – смыслы, которые накладываются на основную информацию.

Отметим, что примеры формирования оценки в сочинениях учеников 6 класса указывают на использование учениками, главным образом, лексических средств формирования оценки. Это также фиксирует определенный уровень развития сознания учеников: они пока еще не умеют составлять фреймовые синтаксические конструкции, а использование фонетических средств недоступно в силу самой письменной формы сочинения.

Как было отмечено выше, среди образных средств у учеников встречаются только метафоры. Также к использованию средств выразительности можно причислить использование оценочных эпитетов, перечисленных в данном параграфе – таких, как «красивый», «прекрасный», «добрый», «балованный» и пр.

2.3. Анализ ошибок в сочинениях учеников 6 класса

Анализ часто встречающихся ошибок даёт представление о специфике работы операционально-действенных механизмов, отвечающих за формирование и репрезентацию языковой способности и речевой компетенции.

Анализ ошибок школьников с точки зрения психолингвистики и когнитивной лингвистики также ценен для совершенствования методики преподавания русского языка, так как он помогает выявить наиболее очевидные недостатки в знаниях, умениях и навыках учащихся и сфокусироваться на работе с причиной ошибки, а не только на коррекции её лингвистического воплощения.

Сочинения учеников 6 класса изобилуют речевыми ошибками, которые необходимо разделить по двум критериям:

1. Вид ошибки:
 - Орфографическая;

- Пунктуационная;
- Грамматическая;
- Речевая;
- Логическая;

2. Оправданность/неоправданность ошибки. Поскольку ученики 6 класса владеют пока не всеми синтаксическими конструкциями и орфограммами, они могут сделать ошибку на пока еще не изученное ими правило – свободная форма сочинения, в отличие от диктанта, предполагает, что ученик может использовать в тексте те слова и те конструкции, с написанием которых он пока еще не знаком.

В русском языке выделяются следующие разделы орфографии:

- Правописание гласных в корне;
- Правописание согласных в корне;
- Употребление прописных букв в именах собственных;
- Разделительные ь и Ъ;
- Правописание приставок;
- Гласные после шипящих и ц в суффиксах и окончаниях;
- Перенос слов [Розенталь].

Орфографические ошибки	
На уже известные правила	Исправленный вариант
<p>1. Союз. Слитное/ раздельное правописание союзов:</p> <p><i>Учиться нам нужно потому что</i> (ученик 1)</p> <p><i>Не смотря на то что каждая бездомная собака или кошка на улице ведут себя дико, то это нормально</i> (ученик 8)</p>	<p>1.</p> <p><i>Учиться нам нужно потому что</i> (ученик 1)</p> <p><i>Несмотря на то что каждая бездомная собака или кошка на улице ведут себя дико, то это нормально</i> (ученик 8)</p>

<p>Учиться нужно для того чтобы (ученик 2)</p> <p>Что бы стать таким человеком надо обладать чувством сострадания и добрым сердцем (ученик 19)</p> <p>2. Местоимение.</p> <p> Правописание неопределенных местоимений:</p> <p>Кто-то мечтает научиться петь, танцевать или готовить (ученик 7)</p> <p> Они смогут приобрести новый дом и станут частичкой каковото сердца</p> <p> Может просто это животное жило у кого-то, и после его просто так взяли, и выбросили (ученик 8)</p> <p>3. Частицы. Употребление частиц не и ни:</p> <p> Я думала правильно ли я наступаю ничего ни сказав родителям (ученик 5)</p> <p> Линда теперь мне как друг, она очень предана нам и не на шаг не отходит от нас (ученик 8)</p> <p>4. Правописание приставок:</p>	<p>Учиться нужно для того чтобы (ученик 2)</p> <p>Чтобы стать таким человеком надо обладать чувством сострадания и добрым сердцем (ученик 19)</p> <p>2.</p> <p>Кто-то мечтает научиться петь, танцевать или готовит (ученик 7)</p> <p> Они смогут приобрести новый дом и станут частичкой какого-то сердца</p> <p> Может просто это животное жило у кого-то, и после его просто так взяли, и выбросили (ученик 8)</p> <p>3.</p> <p> Я думала правильно ли я наступаю ничего не сказав родителям (ученик 5)</p> <p> Линда теперь мне как друг, она очень предана нам и ни на шаг не отходит от нас (ученик 8)</p> <p>4.</p>
---	---

<p><i>Я думала правильно ли я паступаю ничего ни сказав родителям (ученик 5)</i></p> <p>5. Правописание <i>-ТСЯ/-ТЬСЯ</i> в глаголах:</p> <p><i>Там нельзя переиграть и не прочесть еще раз сценарий, но мне этим и нравиться (ученик 9)</i></p> <p><i>Мне до сих пор нравиться играть на сцене (ученик 9)</i></p> <p><i>У тех, кто хорошо учиться, получается многое (ученик 10)</i></p> <p><i>С помощью добрых поступков люди учатся ухаживать, помогать, а маленькие дети берут пример со старших (ученик 19)</i></p> <p>6. Правописание гласных в корне. Гласные, проверяемые ударением:</p> <p><i>Я бы учил дтей хорошо (ученик 12)</i></p> <p><i>Всегда радовал и подбадривал, чтоб они не плакали и не обежались (ученик 12)</i></p> <p><i>Помочь пожелому, одинокому человеку (ученик 19)</i></p> <p>7. Правописание чередующихся гласных в корне слова:</p>	<p><i>Я думала правильно ли я поступаю ничего ни сказав родителям) (ученик 5)</i></p> <p>5.</p> <p><i>Там нельзя переиграть и не прочесть еще раз сценарий, но мне этим и нравится (ученик 9)</i></p> <p><i>Мне до сих пор нравится играть на сцене (ученик 9)</i></p> <p><i>У тех, кто хорошо учится, получается многое (ученик 10)</i></p> <p><i>С помощью добрых поступков люди учатся ухаживать, помогать, а маленькие дети берут пример со старших (ученик 19)</i></p> <p>6.</p> <p><i>Я бы учил детей хорошо (ученик 12)</i></p> <p><i>Всегда радовал и подбадривал, чтоб они не плакали и не обижались (ученик 12)</i></p> <p><i>Помочь пожилому, одинокому человеку (ученик 19)</i></p> <p>7.</p>
--	---

<p><i>Мечты у каждого меняются с возрастом (ученик 16)</i></p> <p>8. Глагол. Правописание суффиксов глаголов (-ся/-сь):</p> <p><i>Я бы вел себя хорошо и одевалса как учитель (неверное написание гласной) (ученик 12)</i></p> <p>9. Правописание НЕ с глаголом:</p> <p><i>Если человек небудет учиться в школе то, он будет необразованным, невоспитанным, этому человеку будет тяжело в жизни (ученик 14)</i></p> <p>10. Правописание личных окончаний глагола:</p> <p><i>Конечно моя вторая мечта никогда не исполнется но я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)</i></p> <p>11. Причастие. Правописание суффиксов причастий (-ущ, -ющ):</p> <p><i>Когда человек идет на работу учителя, то его задачей становится</i></p>	<p><i>Мечты у каждого меняются с возрастом (ученик 16)</i></p> <p>8.</p> <p><i>Я бы вел себя хорошо и одевался как учитель (неверное написание гласной) (ученик 12)</i></p> <p>9.</p> <p><i>Если человек не будет учиться в школе то, он будет необразованным, невоспитанным, этому человеку будет тяжело в жизни (ученик 14)</i></p> <p>10.</p> <p><i>Конечно моя вторая мечта никогда не исполнится но я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)</i></p> <p>11.</p> <p><i>Когда человек идет на работу учителя, то его задачей становится</i></p>
--	--

<p>обучение будущего поколения (ученик 13)</p> <p>12. Правописание <i>н/nn</i> в суффиксе причастий:</p> <p><i>Если человек не будет учиться в школе то, он будет необразованным, невоспитанным, этому человеку будет тяжело в жизни (ученик 14)</i></p> <p>13. Наречие. Дефисное написание наречий:</p> <p>Во первых, это необходимо для поступления в университет и на работу (ученик 15)</p> <p>14. Правописание <i>-чу/-щу</i>:</p> <p><i>Я очень хочю выступить на сцене (ученик 18)</i></p> <p>15. Правописание словарных слов:</p> <p><i>Нужно жить двигаться, учиться на хорошую профессию на свою мечту (ученик 18)</i></p> <p><i>Выдав мне личный класс мы бы с родителями детей украшали кабинет к разным празникам и проводили из вместе (ученик 22)</i></p> <p><i>Во первых, это неопходимо для поступления в университет и на работу (ученик 15)</i></p>	<p>обучение будущего поколения (ученик 13)</p> <p>12.</p> <p><i>Если человек не будет учиться в школе то, он будет необразованным, невоспитанным, этому человеку будет тяжело в жизни (ученик 14)</i></p> <p>13.</p> <p>Во-первых, это необходимо для поступления в университет и на работу (ученик 15)</p> <p>14.</p> <p><i>Я очень хочу выступить на сцене (ученик 18)</i></p> <p>15.</p> <p><i>Нужно жить двигаться, учиться на хорошую профессию на свою мечту (ученик 18)</i></p> <p><i>Выдав мне личный класс мы бы с родителями детей украшали кабинет к разным праздникам и проводили из вместе (ученик 22)</i></p> <p><i>Во первых, это необходимо для поступления в университет и на</i></p>
---	---

<p>Отнюдь не всегда (ученик 2) Вы поймете что вы художник или изобретатель, а может вы режиссер (ученик 4)</p> <p>16. Предлог. Правописание предлогов: В основном все добрые поступки состоят из помощи) (ученик 19) Волонтеры из приюта подбирают их, ухаживают заними, дарят любовь (ученик 8)</p> <p>17. Правописание согласных в корне. Удвоенные согласные. Я хочу выступить на сцене для того чтобы показать людям что нужно не сидеть сложа руки, а восстанавливать свои мечты (ученик 18)</p>	<p>работу неверное написание проверяемой согласной) (ученик 15) Отнюдь не всегда (ученик 2) Вы поймете что вы художник или изобретатель, а может вы режиссер (ученик 4)</p> <p>16. В основном все добрые поступки состоят из помощи) (ученик 19) Волонтеры из приюта подбирают их, ухаживают за ними, дарят любовь (ученик 8)</p> <p>17. Я хочу выступить на сцене для того чтобы показать людям что нужно не сидеть сложа руки, а восстанавливать свои мечты (ученик 18)</p>
--	--

На пока еще не изученные правила	Исправленный вариант
1. Правописание частиц:	1.

<i>Все таки когда мечтаешь и представляешь это совсем другое (ученик 16)</i>	<i>Все-таки когда мечтаешь и представляешь это совсем другое (ученик 16)</i>
---	---

Овладение орфографическими умениями - процесс длительный и неравномерный. Правописанием одних орфограмм учащиеся овладевают относительно быстро, правописанием других достаточно долго. Одной и той же орфограммой учащиеся тоже овладевают по-разному в связи с тем, что в ней есть трудные случаи в изменении правил. Эти факты привлекали внимание методистов русского языка М.В. Ушакова, Н.С. Рождественского, В.А. Добромыслова и других.

Орфографические ошибки являются следствием нерасчлененного восприятия пишущим речевого потока, то есть не различения структуры грамматических форм слов.

Таким образом, ученики допускают ошибки в правописании морфем: в приставке, корнях, суффиксах и окончаниях. Встречаются ошибки, связанные с написанием частей речи (например: слитное/ раздельное написание местоимений).

Исходя из наблюдений, орфографические ошибки чаще всего появляются в конце письменной работы. Учитывая этот факт, необходимо перед окончанием работы делать небольшой перерыв, который должен снять психофизическую усталость. Методическим правилом должно стать внимание к словам, имеющим трудные случаи применения орфографических правил. Его систематическая реализация предупредит появление орфографических ошибок у учащихся.

Пунктуационные ошибки	
На уже известные правила	Исправленный вариант

<p>1. Осложнение простого предложения. Однородные члены предложения.</p> <p><i>Нужно жить__двигаться, учиться на хорошую проффессию_на свою мечту (ученик 18)</i></p> <p><i>Может просто это животное жило у кого-то, и после его просто так взяли, и выбросили (ученик 8)</i></p> <p>2. Тире между подлежащим и сказуемым:</p> <p><i>Проще говоря не образованный человек_человек не познавший жизни (ученик 15)</i></p> <p>3. Обращение</p> <p><i>У вас __читатели__ наверно возникает вопрос (ученик 4)</i></p> <p>3. Знаки препинания между частями сложноподчиненного предложения</p> <p><i>Посмотреть_какие предметы вам легко даются и нравятся (ученик 4)</i></p> <p><i>Вы поймете_что вы художник или изобретатель, а может вы режиссер (ученик 4)</i></p>	<p>1.</p> <p><i>Нужно жить, двигаться, учиться на хорошую проффессию, на свою мечту (ученик 18)</i></p> <p><i>Может просто это животное жило у кого-то, и после его просто так взяли и выбросили (ученик 8)</i></p> <p>2.</p> <p><i>Проще говоря не образованный человек - человек не познавший жизни (ученик 15)</i></p> <p>3.</p> <p><i>У вас, читатели, наверно возникает вопрос (ученик 4)</i></p> <p>3.</p> <p><i>Посмотреть, какие предметы вам легко даются и нравятся (ученик 4)</i></p> <p><i>Вы поймете, что вы художник или изобретатель, а может вы режиссер (ученик 4)</i></p>
--	--

<p>Допустим если ты увидел животное у которого нету своего дома или хозяина, ты можешь купить еду (ученик 21)</p> <p>Когда я был совсем маленьким я не думал о машинах (ученик 6)</p> <p>Я постараюсь найти себе хорошую работу_когда вырасту (ученик 6)</p> <p>Надеюсь_он доживет и я порадую его (ученик 6)</p> <p>Если человек не будет учиться в школе_то, он будет необразованным, невоспитанным, этому человеку будет тяжело в жизни (ученик 14)</p> <p>Если человек учился в школе, а не валял балду на уроках_то, этот человек сможет добиться хорошей профессии, дать детям свои знания получены в школе (ученик 14)</p> <p>А тот человек_который стремился к цели то он сможет найти прибыльную работу (ученик 14)</p> <p>Я хочу выступать на сцене для того чтобы показать людям что</p>	<p>Допустим если ты увидел животное, у которого нету своего дома или хозяина, ты можешь купить еду (ученик 21)</p> <p>Когда я был совсем маленьким, я не думал о машинах (ученик 6)</p> <p>Я постараюсь найти себе хорошую работу, когда вырасту (ученик 6)</p> <p>Надеюсь, он доживет и я порадую его (ученик 6)</p> <p>Если человек не будет учиться в школе, то он будет необразованным, невоспитанным, этому человеку будет тяжело в жизни (ученик 14)</p> <p>Если человек учился в школе, а не валял балду на уроках, то этот человек сможет добиться хорошей профессии, дать детям свои знания получены в школе (ученик 14)</p> <p>А тот человек, который стремился к цели то он сможет найти прибыльную работу (ученик 14)</p> <p>Я хочу выступать на сцене для того, чтобы показать людям</p>
---	--

нужно не сидеть сложа руки, а
восстанавливать свои мечты (ученик
18)

Я хочу выступать на сцене для
того чтобы показать людям что
нужно не сидеть сложа руки, а
восстанавливать свои мечты
(ученик 18)

Ну а хаски я хочу потому что
я очень люблю собак и мне нравится
эта порода (ученик 17)

Конечно моя вторая мечта
никогда не исполнится но я **знаю**
что когда моих родителей не
станет они навсегда останутся в
моем сердце (ученик 17)

Конечно моя вторая мечта
никогда не исполнится но я знаю
что когда моих родителей не
станет они навсегда останутся в
моем сердце (ученик 17)

4. Знаки препинания между
частями
сложносочиненного
предложения.

что нужно не сидеть сложа руки, а
восстанавливать свои мечты
(ученик 18)

Я хочу выступать на сцене
для того чтобы показать людям,
что нужно не сидеть сложа руки,
а восстанавливать свои мечты
(ученик 18)

Ну а хаски я хочу, потому
что я очень люблю собак и мне
нравится эта порода (ученик 17)

Конечно моя вторая мечта
никогда не исполнится но я **знаю,**
что когда моих родителей не
станет они навсегда останутся в
моем сердце (ученик 17)

Конечно моя вторая мечта
никогда не исполнится но я знаю
что, когда моих родителей не
станет, они навсегда останутся в
моем сердце (ученик 17)

4.

<p><i>Ну а хаски я хочу потому что я очень люблю собак и мне нравится эта порода (ученик 17)</i></p> <p><i>Надеюсь он доживет и я порадую его (ученик 6)</i></p> <p><i>Конечно моя вторая мечта никогда не исполнется но я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)</i></p> <p><i>Потом я решила попробовать проплыть в ластах и мне очень понравилось (ученик 7)</i></p> <p><i>Раньше у меня был хомяк и его звали Мила (ученик 17)</i></p> <p><i>Все дети разные и учителю иногда бывает сложно (ученик 11)</i></p> <p>5. Знаки препинания при деепричастном обороте.</p> <p><i>Выдав мне личный класс мы бы с родителями детей украсили кабинет к разным праздникам и проводили их вместе (ученик 22)</i></p> <p><i>Я думала правильно ли я паступаю ничего ни сказав родителям (ученик 5)</i></p>	<p><i>Ну а хаски я хочу потому что я очень люблю собак, и мне нравится эта порода (ученик 17)</i></p> <p><i>Надеюсь он доживет, и я порадую (ученик 6)</i></p> <p><i>Конечно моя вторая мечта никогда не исполнется, но я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)</i></p> <p><i>Потом я решила попробовать проплыть в ластах, и мне очень понравилось (ученик 7)</i></p> <p><i>Раньше у меня был хомяк, и его звали Мила (ученик 17)</i></p> <p><i>Все дети разные, и учителю иногда бывает сложно (ученик 11)</i></p> <p>5.</p> <p><i>Выдав мне личный класс, мы бы с родителями детей украсили кабинет к разным праздникам и проводили их вместе (ученик 22)</i></p> <p><i>Я думала правильно ли я паступаю, ничего ни сказав родителям (ученик 5)</i></p>
<p>На пока еще не изученные правила</p>	<p>Исправленный вариант</p>

<p>1. Обособление вводных слов (оборотов):</p> <p><i>Проще говоря не образованный человек человек не познавший жизни (ученик 15)</i></p> <p><i>Конечно моя вторая мечта никогда не исполнится но я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)</i></p> <p><i>Допустим если ты увидел животное у которого нет своего дома или хозяина, ты можешь купить еду (ученик 21)</i></p> <p>2. Знаки препинания в сложноподчиненном предложении:</p> <p><i>Учеба нужна чтобы (ученик 1)</i></p> <p><i>Еще учеба нужна чтобы (ученик 1)</i></p> <p><i>Учеба нужна для того чтобы (ученик 3)</i></p> <p><i>Учиться надо для того чтобы (ученик 4)</i></p> <p><i>Я думала правильно ли я поступаю ничего ни сказав родителям (ученик 5)</i></p>	<p>1.</p> <p><i>Проще говоря, не образованный человек человек не познавший жизни (ученик 15)</i></p> <p><i>Конечно, моя вторая мечта никогда не исполнится но я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)</i></p> <p><i>Допустим, если ты увидел животное у которого нет своего дома или хозяина, ты можешь купить еду (ученик 21)</i></p> <p>2.</p> <p><i>Учеба нужна, чтобы (ученик 1)</i></p> <p><i>Еще учеба нужна, чтобы (ученик 1)</i></p> <p><i>Учеба нужна для того, чтобы (ученик 3)</i></p> <p><i>Учиться надо для того, чтобы (ученик 4)</i></p> <p><i>Я думала, правильно ли я поступаю ничего ни сказав родителям (ученик 5)</i></p>
---	--

<p><i>На всем свете есть люди которые бездумно выкидывают животных (ученик 8)</i></p> <p><i>Есть и добрые люди которые берут животных к себе (ученик 8)</i></p> <p><i>Потом в школе я начала ходить на театральную студию и поняла как это быть актрисой (ученик 9)</i></p> <p><i>Все таки когда мечтаешь и представляешь это совсем другое (ученик 16)</i></p> <p><i>Все таки когда мечтаешь и представляешь это совсем другое (ученик 16)</i></p> <p><i>Чтобы стать путешественницей нужно знать на каком языке разговаривают в этой стране, какие у них традиции, обычаи и как нужно вести себя в обществе этой страны (ученик 17)</i></p> <p><i>Что бы стать таким человеком надо обладать чувством сострадания и добрым сердцем (ученик 19)</i></p> <p><i>Когда я был очень маленьким я хотел быть учителем (ученик 22)</i></p> <p>3. Сравнительный оборот:</p>	<p><i>На всем свете есть люди, которые бездумно выкидывают животных (ученик 8)</i></p> <p><i>Есть и добрые люди, которые берут животных к себе (ученик 8)</i></p> <p><i>Потом в школе я начала ходить на театральную студию и поняла, как это быть актрисой (ученик 9)</i></p> <p><i>Все таки, когда мечтаешь и представляешь это совсем другое (ученик 16)</i></p> <p><i>Все таки когда мечтаешь и представляешь, это совсем другое (ученик 16)</i></p> <p><i>Чтобы стать путешественницей, нужно знать на каком языке разговаривают в этой стране, какие у них традиции, обычаи и как нужно вести себя в обществе этой страны (ученик 17)</i></p> <p><i>Что бы стать таким человеком надо обладать чувством сострадания и добрым сердцем (ученик 19)</i></p> <p><i>Когда я был очень маленьким, я хотел быть учителем (ученик 22)</i></p> <p>3.</p>
---	--

<p><i>Мне нравилась эта профессия из-за того что на ней все время проводишь с учениками и такими же коллегами как и я (ученик 22)</i></p>	<p><i>Мне нравилась эта профессия из-за того, что на ней все время проводишь с учениками и такими же коллегами, как и я (ученик 22)</i></p>
--	--

Таким образом, для синтаксирования и грамматической организации шестиклассники активно используют предложения следующих типов: простые, осложнённые однородными членами (*Нужно **жить_двигаться**, учиться на хорошую **профессию_на** свою мечту (ученик 18)*); есть попытки использовать деепричастные обороты (*Я думала правильно ли я **паступаю ничего** ни сказав родителям (ученик 5)*), попытки построить сложноподчинённые (*Вы **поймете_что** вы художник или изобретатель, а может вы режисер (ученик 4)*); часто встречаются сложносочинённые с соединительными, противительными, разделительными союзами (*Потом я решила попробовать проплыть в **ластах и** мне очень понравилось (ученик 7)*); *Конечно моя вторая мечта никогда не **исполнется, но** я знаю что когда моих родителей не станет они навсегда останутся в моем сердце (ученик 17)*).

Единично встречаются сравнительные обороты: *Мне нравилась эта профессия из-за того, что на ней все время проводишь с учениками и такими же **коллегами, как** и я (ученик 22)*.

Грамматические и речевые ошибки в текстах сочинений шестиклассников

Существуют ошибки, связанные с неудачным выбором языкового значения (искажение состава означающего, вызванное неверным и неточным представлением о звуковом и морфемном составе языковой единицы), а также ошибки, связанные с неудачным выбором варианта означающего. Школьники

из возможных вариантов, существующих в языковой системе, выбирают тот, который неуместен с точки зрения семантики или стилистики:

*Учитель всегда должен сохранять спокойствие, вести себя **разумительно** (следует сказать **разумно**), самому понимать, что он говорит и чтобы дети его тоже понимали (ученик 10)*

*Я хочу выступать на сцене для того чтобы показать людям что нужно не сидеть сложа руки, а восстанавливать (следует сказать **воплощать**) свои мечты (ученик 18)*

*На своих первых соревнованиях **я присвоила** (необходимо сказать **мне был присвоен**) 1 юношеский разряд (ученик 7)*

*Если человек учился в школе, а не валял балду (лучше сказать **бездельничал**) на уроках то, этот человек сможет добиться хорошей профессии, **дать детям свои знания** (лучше сказать – **поделиться с детьми своими знаниями**) получены в школе (ученик 14)*

Существуют подтип ошибок, когда пишущий совершает ошибки качественной организации и при установлении связи между выбранными компонентами смысла. Несогласование может отражать как результаты этапа осмысления, так и возникнуть в результате забывания основной мысли или смены интенции:

*Если человек учился в школе, а не валял балду на уроках то, этот человек сможет добиться хорошей профессии, **дать детям свои знания, получены** (необходимо – полученные) в школе (ученик 14)*

Ошибки, связанные с пропуском языковой единицы:

*Каждый человек нуждается обучении (следует- **нуждается в обучении**) (ученик 15)*

Существует группа ошибок, связанная с избыточностью количественного структурирования текста.

*Я считаю, **то-что** (необходимо- **я считаю, что**) (ученик 2)*

*А тот человек который стремился к цели **то он** сможет найти прибыльную работу (необходимо – а тот человек, который стремился к цели, сможет найти прибыльную работу) (ученик 14)*

Такие ошибки, возможно, вызваны боязнью быть недопонятым.

Как можно заметить по текстам, ученики склонны строить сложные предложения, однако сами пока не владеют техникой грамотного построения такого предложения.

П. Г. Черемисин считает, что «речевые ошибки возникают в связи с несоблюдением таких языковых норм, в соответствии с которыми должна создаваться литературная речь» [38].

Большинство ошибок, которые допускают в своих сочинениях шестиклассники, связаны частично с невысоким уровнем речевой компетенции, частично – с особенностями работы психических функций, в частности, оперативной памяти и логического мышления:

Выдав мне личный класс мы бы с родителями детей украсили кабинет к разным праздникам и проводили их вместе (ученик 22)

Учеба нужна чтобы стать богатым человеком и помогать бедным и бездомным людям и бездомным животным (ученик 1)

*Когда я **был** очень маленьким я хотел **быть** учителем (ученик 22)
(повтор слов)*

*Все таки когда мечтаешь и **представляешь это** совсем другое (ученик 16) (нарушен)*

А тот человек_который стремился к цели то он сможет найти прибыльную работу (ученик 14)

***Не смотря на то что** каждая бездомная собака или кошка на улице ведут себя дико, то это нормально (ученик 8)*

М.Р. Львов и Т.Г. Рамзаева предлагают шесть основных методов работы над речевыми ошибками:

«Система исправления и предупреждения ошибок в речи разрабатывается на основе их классификации, выделения конкретных типов ошибок и изучения причин возникновения каждого типа. Система работы складывается из следующих элементов:

- а) исправление речевых ошибок в тетрадях учащихся;
- б) классная работа над ошибками общими, типичными, на тематических 15-20-минутных фрагментах уроков анализа проверенных сочинений и изложений, с целью подготовки учащихся к самостоятельному обнаружению и устранению ошибок определенного типа;
- в) индивидуальная и групповая внеурочная работа над отдельными (индивидуальными) ошибками; их обнаружение, уяснение и исправление;
- г) система стилистических и иных языковых упражнений, в которых учитываются возможные и наиболее вероятные речевые ошибки; языковой анализ текстов на уроках чтения и грамматики, что служит общей основой для конкретной работы над ошибками, допускаемыми учениками;
- д) языковые упражнения перед каждым рассказом, сочинением, изложением с целью подготовки школьников к использованию лексики предстоящего текста, его фразеологии, некоторых синтаксических конструкций;
- е) стилистические акценты, где это возможно, при изучении грамматических тем, указания на то, как данная грамматическая тема может послужить основой для предупреждения ошибок;
- ж) специальное обучение школьников самопроверке и самостоятельному совершенствованию («редактированию») собственного сочинения и изложения» [24, с. 487].

В средних классах школьник может быть еще не способен к самопроверке и выявлению ошибок, поэтому первый шаг в методике исправления – всегда переформулирование предложения или словосочетания учителем. Далее следует объяснение, почему верной является именно предложенная учителем форма, а не та, которую сформулировал ученик: «Все

речевые ошибки должны быть исправлены и в устной, и в письменной речи учащихся: школьник, допустивший ошибку, должен усвоить правильный вариант, а если возможно, то и осознать причину ошибки. Ошибки исправляются либо самим учеником – это наилучший способ, – либо учителем, если учащийся сам исправить ошибку не может. Исправление ошибки состоит в перестройке предложения или словосочетания, в замене слов, в добавлении необходимого, в зачеркивании лишнего, в зависимости от типа ошибки. Проверяя тетради учащихся, где написано сочинение или изложение, учитель исправляет те ошибки, которые дети сами, даже с его помощью, исправить не смогут, и подготавливает к самоисправлению в коллективной или индивидуальной работе остальные ошибки» [24, с. 488].

Вторая, третья и четвертая группы ошибок, по М.Р. Львову, требуют исправления в индивидуальном порядке, так как они связаны с индивидуальным развитием ученика, особенностями его семьи и пр.: так, использование диалектных словоформ может объясняться тем, что ребенок проводит лето в деревне у бабушки и пр. *«Индивидуальные ошибки исправляются вне урока с отдельными учениками или в небольших группах. Только в индивидуальной беседе могут быть устранены композиционные ошибки, искажения фактов, логические ошибки, а из числа речевых — некоторые диалектные и просторечные слова и формы, неудачное построение некоторых предложений, в большинстве случаев — выбор слова, неудачное использование изобразительных средств языка — эпитетов, метафор. Здесь, как и в общеклассной работе, важно добиваться высокой познавательной активности школьника: он должен не только понять, в чем его ошибка, но и решить задачу, связанную с ее исправлением»* [24, с. 489].

Помимо работы над уже совершенной ошибкой важна и ее профилактика: в первую очередь, задача учителя – предупредить ошибку. *«Предупреждение возможных ошибок при изучении грамматических тем опирается на исследование типов ошибок и их причин. Необходимо уяснить, какие возможности открывает для учеников изучаемая ими грамматическая*

тема — для выражения оттенков мысли, для краткости и точности высказывания, для устранения возможных ошибок речи. Соответствующие моменты включаются в урок грамматики: школьники учатся исправлять недочеты речи (своей или чужой) на основе изучаемого грамматического материала. Практически каждая грамматическая тема дает такие возможности» [24, с. 489].

2.4. Ассоциативный эксперимент с учениками 6 класса

Помимо написания сочинений, с учениками был проведен ассоциативный эксперимент: ученикам было предложено описать свои ассоциации (при помощи таймера на каждое слово) с указанными понятиями (предварительно с ними обсуждался вопрос, что такое «ассоциации», было показано несколько примеров наборов свободных ассоциаций). Слова-стимулы: «школа», «лето», «каникулы», «друзья», «учитель», «зима» и «жизнь».

Школьники серьезно подошли к поставленной задаче – прежде всего, следует отметить, что ими было написано немало ассоциаций на каждый пункт – в большинстве случаев используется от 5 слов и более, например:

школа – физ-ра, учебники, тетради, учителя, оценки, образование, портфель, ручка, карандаш, технология, диплом, ЕГЭ, домашняя работа (ученица 17); учитель – Александра Константиновна, ум, приличие, культура, ученики

При этом подавляющее большинство ассоциаций формулируются в виде существительных или словосочетаний, в которых главным словом является существительное:

школа – учеба, утро, недосыпание, ад, контрольные, столовая, портфель, оценки, знания (ученик 2)

Отметим, что задачи поставить только существительные не было сформулировано, однако в примерах, которые были проанализированы с

детьми, в качестве выразителей ассоциаций значились существительные. Однако есть и ассоциации, сформулированные в виде предикативной конструкции, например:

жизнь – смысл неизвестен (ученик 2)

жизнь – жизнь, друзья в полосочку, небо в клеточку (ученик 4)

друзья: люди, которые принимают в свое общество и никогда не ругаются на тебя (Дарина)

Интересным представляется отметить также ассоциации часто формулируются в виде конкретных имен / фамилий: так, на позиции «друзья» ученики часто перечисляют имена своих друзей, то же самое зачастую происходит в ассоциациях к слову «учитель»: названы некоторые имена учителей. Например:

Друзья – Эдик, Матвей, Данил, Сеня, Ваня, Кирилл, Дима, Денис, Никита, Лера, Саша, Рома (ученик 8).

В наборе ассоциаций на слово «учитель» часто встречается имя и отчество *Александра Константиновна* – классного руководителя, который чаще всего общается с классом.

В целом, ассоциации характеризуют следующие особенности восприятия. «Школа» ассоциируется, главным образом, с конкретными предметами – книги, портфели, ручки, тетради, учебники и пр. Часто отмечаются негативные моменты – усталость, недосып, «недовысып», встречаются экспрессивные негативные оценки («ад», «трудно» и пр.). У тех учеников, которые дают в качестве ассоциаций к понятию «школа» как конкретные, так и абстрактные существительные, конкретные предшествуют абстрактным – например:

Школа – тесты, оценки, жалюзи, контрольные, домашняя работа, тревога (ученик 22)

В ассоциативном ряду к слову «лето» также часто упоминаются конкретные предметы, связанные с отдыхом, каникулами, поездками и пр., часто встречаются положительные оценки («рай», «отдых», «веселье»).

Примечательно, что в ряду к слову «лето» абстрактные и конкретные понятия, как правило, смешаны, в отличие от «школы» (возможно, это связано с тем, что слово «школа» для большинства учеников было первой попыткой зафиксировать свои свободные ассоциации), например:

Лето – Настя, новый бизнес, ходить на конечку и обливаться водой как смысл жизни, тренировки, гулять с 11:00 до 22:00, Like, клей ПВА луч, братик (ученик 4)

Вообще, в «летних» ассоциациях часто упоминается тема обливания водой или день Ивана Купала – возможно, дети совместно отмечали этот день либо обменивались впечатлениями о нем.

Также прослеживается следующая тенденция: у многих учеников первые два слова – «школа» и «лето» - имеют много слов-ассоциаций, а дальше другие понятия обладают меньшим набором. Вероятнее всего, это объясняется частичным дублированием ассоциаций – хотя детям не сообщалось, что ассоциации не могут повторяться, вероятнее всего, такой вывод они сделали самостоятельно.

Ассоциации к слову «учитель», к примеру, частично дублируют ассоциации к слову «школа» (уроки, оценки, домашние задания), также ассоциации к слову «каникулы» частично могут совпадать с ассоциациями к слову «лето».

Слово «каникулы», как правило, связано с позитивными ассоциациями, например:

Каникулы: счастье, радость, отдых, лето, зима, весна, осень, три месяца, две недели, дом (ученик 7)

Каникулы: лето, новый год, отдых, телевизор, еда, сон (ученик 11)

Слова «друзья» и «учитель», как упоминалось выше, чаще всего ассоциируются с именами конкретных людей. В ином случае ассоциативный ряд включает в себя:

Друзья: списывание, «Командор», смех (ученик 11), веселье, путешествие, школа, кино (ученик 12), личные разговоры, гулять вместе,

деление информацией (ученик 14), помощь, веселье, тренировки (sic), одноклассники (sic), гулять, магазины, отдых, ссоры, смех, родители, игры, праздники (ученик 18).

Учитель – учит, пишет оценки, домашняя работа, классная работа, родительские собрания (ученик 18), знания, работа, учеба, школа, учитель, стремление, профессия, день, жизнь (ученик 20), злые, много контрольных, рассадка, горшок (ученик 22).

Слово «зима» вызывает в памяти ассоциативные ряды, связанные со словами «холод», «мороз», «снег» («снежки», «снеговик»), «Новый год» («игрушки», «елка», «Дед Мороз») и пр. В целом, ассоциации достаточно позитивные, часто вспоминаются события, связанные с каникулами, отдыхом, спортом («лыжи», «каток», «коньки», «серфинг на сноуборде») и пр.

Наибольшие трудности в описании ассоциаций вызвало последнее слово – «жизнь». Часть ассоциативных рядов построена по хронологическому принципу, например:

Жизнь – детство – старость – молодость – душа – похороны (ученик 3)

Однако встречаются и более абстрактные ассоциации:

Жизнь: начало жизни, дерево, черная полоса, белая полоса жизни, конец жизни, Земля, мир (ученик 6)

Жизнь: семья, радость, боль, грусть, школа, счастье, загадка, смысл (ученик 7).

В целом, построенные школьниками ассоциативные ряды позволяют сделать вывод о достаточно хорошо развитом у детей словарном запасе, умении (и желании) формулировать свои мысли. В то же время многие выстроенные ребятами ассоциативные ряды в основном включают в себя конкретные понятия, часто имена собственные или примеры индивидуальных переживаний.

Позитивным следует признать опыт вербализации своих ассоциаций, так как ученикам приходилось серьезно задумываться о своих переживаниях,

чувствах, фиксировать мимолетные размышления и не бояться ими поделиться.

Заключение

Современный этап развития психолингвистики характеризуется интересом к языковой личности носителя и к результатам его речевой деятельности.

Изучая понятие «языковое сознание», мы опираемся на следующих ученых и лингвистов: Т.Н. Ушакова, А. Н. Леонтьева, Е.Н. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева, В.В. Красных. При работе с термином «дискурс», были проанализированы точки зрения следующих ученых: Ярцева, В.И. Карасик, Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова.

В данной работе описаны особенности языкового сознания и способы формирования языковой способности у школьников. На основе поставленных задач, в работе был проведен анализ языкового сознания носителя русского языка, рассмотрены особенности языкового сознания и восприятия родного языка школьниками, изучен текст и дискурс в контексте их роли в формировании языковой способности, выполнен анализ текстов, созданных учениками в рамках лингвистического эксперимента, изучены результаты ассоциативного эксперимента, проведенного с учениками.

Результаты анализа показали, что сочинения шестиклассников характеризуются простотой содержания и использованием относительно несложных, хорошо знакомых конструкций. При этом иногда наблюдается нарушение структурирования и синтаксирования, членения текста на высказывания, нарушение логики построения речевого произведения.

В ходе работы были сделаны следующие выводы. Языковое сознание учеников 6 класса находится в стадии формирования, и на их способность использовать родной язык в ходе устной коммуникации влияют как занятия в школе, так и их общение в других разнообразных контекстах. Для работы с языковой способностью представляется целесообразным предоставить ученикам возможности реализации своей творческой способности и предлагать им для написания сочинений различные философские темы. В большинстве случаев творческие работы в 6 классе школы сводятся к

обсуждению литературных произведений и выявлению авторского замысла. При этом, как показала проделанная со школьниками работа, ученик в 12-13 лет вполне способен к философским обобщениям, размышлениям, умеет построить достаточно сложные тексты и достаточно хорошо ориентируется в своем внутреннем мире.

Написанные учениками 6 класса сочинения, в основном, представляют собой достаточно зрелые размышления, в которых часто встречались примеры из жизни, анализ с глубокими выводами и интересными обобщениями.

Проведенный с учениками ассоциативный эксперимент также показал их способности к анализу своих мыслей и эмоций, вербализации этих эмоций. Написанные учениками ассоциативные ряды в основном были достаточно полными и распространенными, часто включали в себя самые разнообразные и нетривиальные мысли.

В целом, языковая способность учеников 6 класса проходит одну из важнейших стадий формирования, и от грамотной работы педагога с детьми во многом зависит успех языковой способности и умения коммуницировать с другими учениками, учителями и в дальнейшем с другими взрослыми и детьми.

Список использованной литературы

1. Автохутдинова О. Ф., Асташова О. И, Колясникова О. С. Языковая неправильность речи: плеоназм: практикум: М-во образования и науки рос. Федерации, урал. федер. ун-т. — Екатеринбург : изд-во урал. ун-та, 2017. — 76 с.
2. Боброва Т.О. Современные подходы в формировании лингвистической, коммуникативной и межъязыковой компетенций в обучении иностранному языку в вузе. – Ставрополь, 2015. – 34 с.
3. Бочкина М.Г. Возможности уроков русского языка для формирования ключевых компетенций // 1 сентября // <http://festival.1september.ru/articles/549693/> [Дата обращения 13.01.2019]
4. Братухина И.А. Когнитивная типология речевых ошибок// Русский язык и культура речи. Учебно-методический комплекс. Под ред. доц. Антипова А.Г. – Кемерово, 2002. – 322 с.
5. Бутакова Л.О. Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка (региональное экспериментальное исследование). Монография. – Омск: ОмГУ, 2010. – 160 с.
6. Васильева С.П. Динамика ценностных смыслов ассоциативного поля «Мир» в региональном языковом сознании сибиряков // Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2017. № 2 (62). С. 19 – 26.
7. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Устьянцева Е.В. Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири: монография/ отв. ред. С.П.Васильева: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – 180 с.
8. Васильева С.П., Ильина А.Г. Эстетические ценности в языковом сознании жителей Приенисейской Сибири// Политическая лингвистика №4, 2013. – С. 172-176.

9. Винокурова М.В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся в процессе диалогического общения на уроках русского языка в 5-7 классах якутской школы. – Якутск, 2015. – 175 с.
10. Влияние семьи на лингвистическую компетентность детей // <http://psyjournals.ru/psynews/d16525.shtml> [Дата обращения 13.01.2019]
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М., 1982.
12. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 322 с.
13. Гришаева Л.И. Когерентность текста и акциональные цепочки // http://lse2010.narod.ru/yazik_kommunikatsiya_i_sotsialnaya_sreda_vipusk_6_2008/ligrishaeva_kogerentnost_teksta_i_aksionalnie_tsepochki/ [Дата обращения 24.01.2019]
14. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
15. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 2001. – 484 с.
16. Ким И.Е. Оценка и личная сфера человека. / И.Е. Ким. – М., 2002. – 11 с.
17. Киров Е.Ф. Цепь событий – дискурс/текст – концепт // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации. Лингводидактические аспекты МК : материалы науч. сессии фак-та ЛиМК ВолГУ. – Волгоград, апрель 2003 : сб. науч. ст. – Волгоград : Изд-во «Волгоград», 2004. – Вып. 2.– С. 29–41.
18. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2010. – 940 с.
19. Кубрякова Е.С. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // Структура и семантика художественного текста : доклады VII междунар. конф. – М., 1999. – С. 186–197.

20. Лебедев О. Е. Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат // Образовательные результаты / Под ред. О. Е. Лебедева. – СПб.: Академия, 2009. – 198 с.
21. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 886 с.
22. Леонтьев А.А. Психология общения — М.: Смысл, 1999. – 365 с.
23. Лукашевич Н.В. Когезия как структурная связность текста // <http://like-money.ru/stati/271-kogeziya-kak-strukturnaya-svyaznost-teksta> [Дата обращения 20.02.2019]
24. Львов М.Р. Рамзаева Т.Г. Методика обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 2015. – 509 с.
25. Мильрут Л.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, № 5, 2000. – С. 67 – 92.
26. Овчинникова И.Г. Что скрывается за термином «языковое сознание»? / / Филологические заметки. 2008. Ч 1. Македоия-Словения-Россия. URL: [http:// philologicalstudies.org/index](http://philologicalstudies.org/index) [Дата обращения 24.02.2019]
27. Олешков М.Ю. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект. – Нижний Тагил: Вече, 2006. – 554 с.
28. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: Наука, 2014. – 403 с.
29. Пищальникова В.А. Языковая личность: ментальные основания языковой способности// Филологический ежегодник. – Омск, № 4, 2002.
30. Пузанкова Е. Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку: монография. Орел: Картуш, 2004. 347 с.
31. Розенталь Д.Э. Орфография и морфология: Правила и упражнения/ Д.Э. Розенталь. – М.: Мир и Образование, 2016. – 112 с.
32. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы языкознания, № 2, 2004. – С. 34 – 48.
33. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие. — М.: Аспект Пресс, 1996 — 334 с.

34. Травальни Р. Пиаже и образование ума. – М., УРСС, 2015. – 477 с.
35. Уфимцева Н.В. Языковое сознание как отражение этнокультурной реальности// Вопросы психолингвистики. Гл. ред. А.А. Леонтьев. – 2003. - №1. – С. 102-110.
36. Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и рече-мысле-языковой системы// Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. Сб. под ред. Н.В. Уфимцевой. - М.; Барнаул, 2004. - С. 6-17.
37. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2017. – 299 с.
38. Черемисин П. Г. Пособие по стилистике русского языка: Для учителей сред. школы. - Москва: Просвещение, 1971. - 152 с.
39. Шуйская Ю.В. Структура текста: связность и восприятие. – М.: Старая площадь, 2015. – 433 с.