

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Факультет начальных классов

Кафедра Русского языка и методики его преподавания

Специальность 050708.62 «Педагогика и методика начального образования» с
дополнительной специальностью «Русский язык и литература»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой _____
(полное наименование кафедры)

(подпись)

(И.О.Фамилия)

«_____» _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

ЗАДАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ХАРАКТЕРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выполнил студент группы

52

(номер группы)

Кочнева Светлана Александровна

(И.О Фамилия)

(подпись, дата)

Форма обучения

очная

Научный руководитель:

Кандидат филологических наук Спиридонова

Галина Сергеевна

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Рецензент

(ученая степень, должность, И.О. Фамилия)

(подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск
2015

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I	
Теоретические основы исследования связной письменной речи младших школьников	6
1.1 Совершенствование связной письменной речи младших школьников как педагогическая проблема.....	6
1.2 Учебно-исследовательская деятельность в начальной школе. Особенности заданий исследовательского характера.....	19
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	28
Глава II	
Экспериментальное исследование связной письменной речи учащихся младших классов	30
2.1 Актуальный уровень развития связной письменной речи младших школьников. Типичные речевые ошибки второклассников в письменных творческих работах.....	30
2.2 Использование заданий исследовательского характера в процессе работы над связной письменной речью	36
2.3 Определение уровня развития связной письменной речи после проведения формирующего эксперимента	68
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	73
Заключение	75
Список литературы.....	77
Приложение 1	
Приложение 2	

Введение

В жизни человек пользуется связной речью в разных ситуациях: он рассказывает, выступает перед людьми, делает доклады и сообщения, пишет письма, отчеты, составляет резюме, заявления и объявления и т.д. Речь, как устная, так и письменная, является одним из показателей общего развития человека. Поэтому повышение речевой культуры учащихся становится актуальной задачей современной школы, о чем говорится в Федеральном государственном образовательном стандарте.

Уже довольно продолжительное время проблемы речевого развития находятся в центре внимания ученых-педагогов. «Современный уровень методической науки характеризуется системным подходом к обучению связной речи учащихся. Благодаря значительным достижениям в области психолингвистики (теории речевой деятельности), лингвистики текста, теории коммуникации стало возможным построение целостной системы развития речи учащихся во взаимодействии всех её компонентов – целей, содержания, принципов и методов обучения, средств и форм речевого развития школьника» [3, 5].

В настоящее время обучение русскому языку в начальной школе приобретает все более четкую коммуникативную направленность. В соответствии с содержанием программы по русскому языку для начальной школы учащиеся младших классов должны получить представление о культуре речевого поведения, о видах речи и ее значении в жизни человека, овладеть умениями построения связного текста в различных стилях; у них должно развиваться чувство уместности высказывания, формироваться навыки речевого этикета [62].

И тем не менее, как теоретические, так и практические вопросы речевого развития учащихся в настоящее время решены далеко не полностью. В современном обществе много функционально неграмотных

людей, которые успешно закончили среднюю школу и даже получили высшее образование, но не умеют ни грамотно говорить, ни грамотно выражать свои мысли на письме.

Основы речевого развития человека закладываются в детстве. Уже в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения в соответствии с целями и задачами речи. От того, как будет организован этот процесс, зависит успех всей дальнейшей работы по развитию речи.

Объектом нашего исследования стал процесс развития связной письменной речи младших школьников.

Предметом изучения являются задания исследовательского характера как средство развития связной письменной речи учащихся.

Цель работы: выявить эффективность заданий исследовательского характера в процессе развития письменной связной речи.

Задачи исследования:

1. Изучить методическую и лингвистическую литературу по теме исследования.
2. Подготовить и провести констатирующий эксперимент с целью определения актуального уровня развития связной письменной речи младших школьников.
3. На основе результатов констатирующего эксперимента составить программу формирующего эксперимента.
4. Провести формирующий эксперимент.
5. Провести контрольный констатирующий срез, проанализировать результаты и сделать выводы.

Гипотеза: использование на уроках русского языка заданий исследовательского характера будет способствовать развитию связной письменной речи младших школьников, если:

1) эти задания будут включать в себя работу над словосочетанием, предложением или текстом;

2) они будут посвящены законам логики и грамматики связной речи;

3) в них будут отражены основные этапы учебной исследовательской деятельности (сбор материала, анализ материала, постановка проблемы, эксперимент).

При написании выпускной квалификационной работы были использованы следующие **методы исследования:**

- анализ теоретических работ;
- констатирующий и формирующий эксперименты;
- математическая обработка результатов эксперимента;
- качественный анализ результатов эксперимента.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения 1 и 2.

Глава I

Теоретические основы исследования связной письменной речи младших школьников

1.1 Совершенствование связной письменной речи младших школьников как педагогическая проблема

«Речь – это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений) [50].

Долгое время понятия «язык» и «речь» не разграничивались. В некоторых языках для обоих феноменов используется одно слово: «мова» (в украинском), «калва» (в литовском). Не делалось четкого разграничения языка и речи и в языкознании. Впервые научное разграничение языка и речи осуществил швейцарский франкоязычный лингвист Фердинанд де Соссюр, которого заслуженно считают основателем теории речи в мировой науке. В России над этим вопросом работали А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, психологи Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, психолингвисты А.А. Леонтьев, В.Г. Степанов, за рубежом – Дж. Миллер, Н. Хомски, Д. Слобин и др. Лишь во второй половине XIX в. в практику вошли и закрепились понятия «детская речь», «развитие речи учащихся», «культура речи», «стили речи».

М.Р. Львов считает, что язык и речь, в сущности, это две стороны одного и того же предмета [36]. Язык включает в себя определённые единицы (фонемы, морфемы, лексемы и др.) и правила их употребления, а речь – это процесс использования языковых единиц и правил. В речи реализуется все богатство языка, все его выразительные возможности. Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей. Иными словами, речь – это язык в действии.

В зависимости от задач высказываний и от ситуации человек использует разные виды речи. Речь подразделяется на внешнюю и

внутреннюю. Внешняя речь облечена в звуки или в графические знаки, обращена к другим; внутренняя речь не произносится и не пишется, это «мысленная» речь, она обращена как бы к самому себе. Она лишена четких грамматических форм и оперирует главным образом понятиями – отдельными знаменательными словами и целыми блоками сочетаний слов. На уровне внутренней речи протекает усвоение новых знаний, решение задач, обдумывание материала и подготовка к устным высказываниям и особенно к письму [31].

Письменная и устная речь – это разновидности внешней речи. Устная речь появляется раньше письменной как следствие непосредственной потребности общения; письменная речь усваивается в результате специального обучения. Поэтому говорят об опережающем развитии устной речи. В младших классах письменная речь лишь начинает развиваться, и устная речь оказывает на нее значительное влияние, но в старших классах школьники пользуются письменной речью настолько часто и широко, что роли меняются и письменная речь оказывает все усиливающееся влияние на речь устную [53].

Письменная речь появляется позже устной и развивается на ее основе (и в истории человечества вообще, и в жизни каждого отдельного человека). Высшей формой письменной речи является умение излагать мысли последовательно и связно. Полное овладение этой высшей формой общения продолжается всю жизнь. Как правило, освоение письменной речи вызывает у младшего школьника большие затруднения. Это происходит по следующим причинам.

- 1) В письменной речи сложнее, чем в устной передать интонацию, которая для ребёнка обычно очень важна. На письме невозможны паузы, логические ударения и другие вспомогательные средства, играющие столь важную роль в устном общении. Этот недостаток компенсируется отчасти

знаками препинания, делением текста на абзацы и некоторыми другими средствами, которыми ребёнок ещё не владеет всецело.

2) Письменная речь (особенно школьные её жанры, такие, как сочинения, изложения) совершается без конкретного собеседника. А ребёнок привык к диалогу, т.е. к такой ситуации, когда он говорит и тот час же получает отклик. Замечено, что даже по телефону маленькие дети говорят хуже, чем в обычной ситуации.

3) Поскольку младшие школьники еще не овладели навыком скорописи, письменная речь протекает у них значительно медленнее, чем устная. Поэтому для некоторых детей процесс написания превращается в самоцель, а это отрицательно сказывается на содержании их письменных высказываний.

Письменная речь всегда сложнее и полнее устной. В ней чаще используются распространенные предложения, больше сложных предложений, а также книжных слов и усложняющих конструкций. Как показали исследования, даже по объему письменное сочинение обычно больше устного выступления на ту же тему. Это объясняется возможностью подготовить, обдумать письменное высказывание. Огромную роль в письменной речи играют также орфография и пунктуация (аналогичную роль в устной речи играет орфоэпия).

Внешняя речь, в отличие от внутренней, должна быть связной, поскольку она, как правило, обращена к другому (собеседнику или адресату) и рассчитана на чужое восприятие.

Связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. По определению М.Р. Львова, связная речь «организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, имеет тему, обладает относительной

самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой» [36, 72].

В методике развития речи используется также термин «текст», под которым понимается продукт речевой деятельности, «словесное произведение», «последовательность предложений». Развивать связную речь учащихся – значит обучать их построению текста, то есть прививать им ряд конкретных умений.

На уроках развития речи у учащихся вырабатываются следующие коммуникативные умения:

- умение понять, осмыслить тему;
- умение выделять основную мысль высказывания;
- умения собирать материал к высказыванию;
- умение систематизировать собранный к высказыванию материал (составить план);
- умение подобрать соответствующие языковые средства;
- умение составить текст, то есть построить высказывания в определенной композиционной форме, с учетом качеств хорошей речи;
- умение совершенствовать написанное [36, 74-75].

Развивая речь учащихся, школа придерживается четко определенных требований к речи, которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний [36].

Перечислим их:

- 1) Требование содержательности речи.

По мнению М.Р Львова, «говорить или писать можно лишь о том, что сам хорошо знаешь. Лишь тогда рассказ ученика будет хорош, интересен, полезен и ему самому, и другим, когда в нем будет построен на знании фактов, на наблюдениях, когда в нем будут передаваться обдуманые мысли, искренние переживания» [36].

2) Требование логичности, последовательности, четкости построения речи.

«Хорошее знание того, о чем школьник говорит и пишет, помогает ему не пропустить чего-либо существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного и того же по несколько раз. Правильная речь предполагает обоснованность выводов (если они есть), умение не только начать, но и закончить, завершить высказывание» [36, 8].

Эти два пункта касаются содержания и структуры речи.

Следующие требования относятся к речевому оформлению устных сообщений и письменных сочинений:

1) Точностью речи – это умение не просто передать словами факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, «но и выбрать для этой цели наилучшие языковые средства», то есть такие выражения, которые передают черты, присущие изображаемому предмету [36, 8].

2) Выразительность речи – это «умение ярко, убедительно, сжато передать мысль, это способность воздействовать на людей интонациями, отбором фактов, построением фразы, выбором слов, настроением рассказа». [8, с. 8].

3) Ясность речи – «это ее доступность тем людям, к кому она обращена» [36, 8], то есть отсутствие излишней сложности, «красивостей», перегруженности терминами и цитатами.

4) Правильность речи – «это соответствие литературной норме, отсутствие в ней ошибок» [36, 9].

Развитие речи учащихся – это процесс длительный и сложный, требующий систематического и целенаправленного вмешательства преподавателя. Хорошая речь может быть сформирована только при учёте всех данных требований в комплексе. В современной школе, как правило, на первом плане оказывается требование правильности, которое сводится к соблюдению орфографических норм.

В развитии речи ученые-методисты (М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик) выделяют три направления: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием (синтаксический уровень) и работа над связной речью (уровень текста). Кроме того, в объем понятия «развитие речи» включается произносительная работа – дикция, орфоэпия, выразительность, исправление произносительных недочетов. Лингвистической базой для первых двух направлений служат лексикология, словообразование, фразеология, стилистика, морфология и синтаксис, что же касается связной речи, то она опирается на теорию текста (лингвистику текста), логику, теорию литературы [36].

Указанные три линии работы развиваются параллельно, хотя они и находятся в подчинительных отношениях: словарная работа дает материал для словосочетания и предложения; первое и второе подготавливают связную речь. В свою очередь, связные рассказы и сочинения служат средством обогащения словаря.

Развитие речи учащихся, отмечают специалисты, имеет свой арсенал методических средств, собственные виды упражнений; наиболее важные из них – это упражнения в связной речи (развёрнутые ответы на вопросы, устный пересказ прочитанного, рассказ по картине, чтение на память, изложение, сочинения, словесное рисование и др.). Они представляют собой высшую ступень в сложной системе речевых упражнений, так как в них сливаются все речевые умения и в области словаря, и на уровне синтаксическом, умение накапливать материал, логические, композиционные умения [36].

Как особую разновидность упражнений в связной речи, М.Р. Львов выделяет ещё текстовые упражнения, связанные с анализом прочитанного и с изучением грамматического материала. Такие упражнения и стали предметом нашего исследования.

М.Р. Львов отмечает, что систематичность в развитии речи обеспечивается четырьмя условиями: последовательностью упражнений, их перспективностью, разнообразием упражнений (и пониманием конкретной, узкой цели каждого типа упражнений) и умением подчинить разнообразные виды упражнений общей цели. Каждое новое упражнение, как бы ни было оно мало, связывается с предыдущими и готовит учащихся к последующим, в то же время подчиняясь общей далекой цели, вносит что-то новое.

Важное значение в развитии речи детей младшего школьного возраста имеет предупреждение и исправление речевых ошибок. В начальных классах работа над подобными ошибками затруднена почти полным отсутствием теоретической основы: краткие грамматические сведения, которые предусмотрены программой начальных классов, недостаточны.

Речевые ошибки достаточно трудно классифицировать, поэтому существует несколько классификаций. Самые известные из них принадлежат С.Н. Цейтлин, М.С. Соловейчик, М.Р. Львову. Мы остановимся в своей работе на классификации М.Р. Львова, т.к. считаем её более понятной и ясной.

По мнению М.Р. Львова, речевые ошибки делятся на лексико-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксико-стилистические.

На первом месте по частоте стоят словарные или, точнее, лексико-стилистические ошибки. Охарактеризуем пять наиболее типичных ошибок этой группы:

1. Повторение одних и тех же слов: *У нас есть кошка. Нашу кошку зовут Мурка. Мурка мышей не ловит. Мышей у нас нет. **Наша Мурка очень ласковая, все время ласкается.***

Причины ошибки – малый объем внимания учащегося; бедность словаря. Младшие школьники сравнительно легко обнаруживают и исправляют повторы, если они, получив соответствующие указания учителя,

внимательно перечитывают свои текст. Тем не менее, повторение слов и сочетаний – очень стойкая ошибка.

2. Употребление слова в неточном или несвойственном ему значении в результате непонимания значения слова или его оттенков. Примеры: *Река покрылась модным льдом* (у А.С. Пушкина: *Опрятней модного паркета блистает речка, льдом одета*);

Ошибки такого типа – следствие невысокого общего речевого развития, недостаточной начитанности, бедности словаря. Они свойственны в первую очередь слабо развитым детям.

3. Нарушение общепринятой (фразеологической) сочетаемости слов: *Ветер постепенно принимал силу* (надо: *набирал силу*); *Вышел красный молодец на бой со Змеем* (народно-поэтическому языку свойственны сочетания *добрый молодец* и *красна девица*); *Коле выдали благодарность* (надо: *объявили благодарность*, или: *выдали премию*). Причина ошибок – малый речевой опыт, бедность фразеологического запаса.

4. Употребление слов без учета их эмоционально-экспрессивной или оценочной окраски: *Он почувствовал, что **утопает** в болоте, его засасывало все глубже* (лучше: *тонет*; слово *утопает* уместно лишь в поэтическом тексте); *Уже весна хозяйничает в лесу. Зацвела черемуха, березы покрылись клейкими листочками. В нашей школе провела интересное мероприятие – прогулку в лес* (слово *мероприятие*, уместное в деловой речи, совсем неуместно в художественном рассказе). Ошибки подобного типа связаны с недостаточным чутьем языка, с непониманием стилистических характеристик слова.

5. Употребление диалектных и просторечных слов и сочетаний: *Петя шел **взади*** (т.е. *сзади*); *Обратно пошел **дождь*** (т.е. *опять*) Подобные слова дети употребляют под влиянием речи родителей, своего семейного речевого окружения.

Причины лексических ошибок не одинаковы и, следовательно, неодинаковы и способы их исправления и разъяснения. Но существует общий путь их предупреждения – это создание хорошей речевой среды, языковой анализ читаемых и пересказываемых текстов, выяснение оттенков значения слов в тексте, выяснение роли и целесообразности именно этого, а не какого-либо другого слова в данном контексте.

К группе м о р ф о л о г о – с т и л и с т и ч е с к и х о ш и б о к относится неправильное образование форм слов, неправильное словоизменение или словообразование. Укажем четыре относительно частых типа ошибок этой группы:

1. В начальных классах еще встречается детское словотворчество. Как правило, дети создают собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка: *На стройке работают бетонщики, монтажники, штукатуричики* (надо: *штукатуры*); *приречная полоса* (по аналогии с *приморская, прибрежная*). Все эти ошибки требуют индивидуального разъяснения.

2. Образование диалектных или просторечных форм от слов литературного языка: *они хочут, он хотит, он пришел без пальта*. Эти ошибки искореняются под влиянием общего языкового развития детей.

3. Пропуск морфем, чаще всего суффиксов (и постфикса): *трудящие* вместо *трудящиеся*; *несколько раз выглядал в окно* (надо: *выглядывал*).

4. Образование формы множественного числа тех существительных, которые употребляются только в единственном числе (отвлеченные, собирательные): *Крышу кроют железами; съел два супа* (надо: *две тарелки супу*). Причина этих ошибок – в стремлении младших школьников к конкретности.

И третью группу составляют ошибки в словосочетаниях и предложениях (с и н т а к с и к о – с т и л и с т и ч е с к и е о ш и б к и). Они

очень разнообразны; здесь М.Р. Львовым рассматриваются семь наиболее частых типов ошибок.

1. Нарушение управления, чаще всего – предложного: *Добро побеждает над злом* (возможно, здесь влияние сочетания *одержало победу над злом*); *смеялись с него* (под влиянием диалекта); *Все радовались красотой природы* (радовались чему? красоте); *Жители городов и сел выходили навстречу победителей* (навстречу к о м у? победителям) и т.п.

2. Нарушения согласования, чаще всего – сказуемого с подлежащим: *Саше очень понравилось елка. В августе началась уборочные работы; туманная утро*. Причины ошибок кроются в самом механизме составления предложения: начав предложение, ученик еще не обдумал, как его закончит. Внимательное перечитывание текста, особенно вслух, помогает устранить ошибки подобного рода.

3. Неудачный порядок слов в предложении, приводящий к искажению или затемнению смысла: *Узкая полоска только с берегом связывает остров* (надо: *Только узкая полоска связывает остров с берегом*), *Только равнодушным оставался кот Борька* (надо: *Равнодушным оставался только кот Борька*). Причина ошибки в том, что ученик не проговорил предложение (вслух или про себя) целиком, прежде чем записать его. Очень полезны для предупреждения подобных ошибок упражнения с деформированным текстом.

4. Нарушения смысловой связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают или которые заменяют: *Когда Коля прощался с отцом, он* (отец или Коля?) *не плакал*.

В первом предложении пишущему или говорящему не ясно, о ком идет речь. Взглянуть же на текст глазами читателя он пока не умеет, этому надо учить: нужна практика самопроверки или взаимопроверки. Привыкнув задумываться над ролью местоимения, школьники самостоятельно в подобных случаях исправляют, перестраивают текст.

5. Местоименное удвоение подлежащего: *Леня, когда вернулся в отряд, он был в генеральском кителе с витыми погонами; Петя – он был самый сильный из ребят.* Можно указать на две причины таких ошибок: во-первых, ученик начинает произносить или записывать предложение, не подготовив его до конца; во-вторых, влияние разговорного стиля, где двойное подлежащее употребляется. Во втором случае – ошибка стилистическая.

6. Употребление глаголов в несоотнесенных временных и видовых формах там, где следует употребить одно и то же время, один и тот же вид: *Надвигалась темная туча и полил дождь; Незнакомец входит в хижину и поздоровался.* В первом случае смещен вид, во втором – смещены вид и время. Ошибки свидетельствуют о низком общем языковом развитии учащихся. Устраняются они на основе смыслового анализа текста.

7. Неумение находить границы предложений. Встречается в двух вариантах: а) неоправданное деление сложного предложения на простые: *Дворник когда подметал двор. Сломал ростки тополя;* б) неумение делить текст на предложения: *Охотник однажды шел по лесу, из чащи вышли медведица с медвежатами, охотник спрятался на дереве, медведица стала окунать медвежонка в воду, тот фыркал и не давался, в это время другой медвежонок стал убежать, медведица догнала его и надавала ему шлепков.* В устном варианте подобные предложения интонационно не разделяются.

Основа исправления ошибок седьмого типа – различные упражнения с предложениями, в том числе разделение текста, напечатанного без точек, на отдельные предложения.

Таковы основные типы речевых ошибок. Кроме речевых, М.Р. Львов выделяет ещё и неречевые ошибки.

Неречевые ошибки – это композиционные, логические ошибки, а также искажения фактов.

Типичная композиционная ошибка – несоответствие сочинения, рассказа, изложения предварительно составленному плану, т.е.

неоправданное нарушение последовательности в изложении событий, фактов, наблюдений.

Причины композиционных ошибок кроются в подготовке к сочинению. Возможно, что наблюдения, накопление материала, отбор фактов были проведены учеником бессистемно. Композиционная ошибка – это результат неумения охватить мысленно весь объем рассказа, неумения «владеть материалом», располагать его по своему замыслу, не находиться в плену у материала. Такие сложные умения формируются постепенно.

К числу л о г и ч е с к и х о ш и б о к относятся:

1. Пропуск необходимых слов, а иногда и существенных эпизодов, фактов, признаков описываемого предмета, например: *Они схватила зубами за шиворот и давай окунать его* (пропущено; *одного медвежонка*). М.Р. Львов приводит в пример изложение «Купание медвежат» по В. Бианки, в котором один школьник пропустил всю сцену купания, т.е. всю основную часть, а когда изложение анализировалось, он удивился, ведь он прекрасно знал содержание рассказа и был уверен, что описал сцену купания.

Чтобы понять причины подобных ошибок, нужно проследить психологическое состояние пишущего школьника.

2. Нарушение логической последовательности и обоснованности: *На заводе из хлопка прядут нитки. Хлопок с полей убирают хлопкоуборочные машины.* Легко устраняются при совершенствовании черновиков, в процессе анализа написанного.

3. Употребление в одном ряду понятий разных уровней, разных классов: *По утрам мыс дедушкой удили рыбу, а в дождливую погоду лежали в шалаше на мягких листьях. Летом Ванька купался в речке, а днем с дедом ходил за грибами и ягодами.*

Таковы основные виды ошибок, допускаемые младшими школьниками в устной и письменной связной речи (кроме орфографических и пунктуационных) [36, 148-155].

На наш взгляд, непосредственно на связность речи влияют логические и композиционные ошибки, все разновидности синтаксико-стилистических ошибок и две разновидности лексико-стилистических ошибок (повторение одних и тех же слов, нарушение фразеологической сочетаемости слов).

1.2 Учебно-исследовательская деятельность в начальной школе. Особенности заданий исследовательского характера

Необходимость использования в обучении исследовательской деятельности признавалась многими известными педагогами прошлого. Значимость развития исследовательских умений неоднократно подчёркивали в своих работах Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистверг.

Одним из первых сторонников метода открытия (исследования) как основного способа обучения был Я. Коменский. В последней трети XIX века важность этого метода неоднократно подчёркивалась отечественными и европейскими учёными и педагогами. «Биолог А.Я. Герд, историк М.М. Стасюлевич в России, химик Р. Э. Армстронг, естествоиспытатель Т. Гексли в Великобритании сформулировали общую идею метода, называвшегося у разных педагогов эвристическим, лабораторно-эвристическим, опытно-испытательным, методом лабораторных уроков, естественно-научным, исследовательским принципом, подходом и т.д. Большую роль в пропаганде и внедрении исследовательского метода в отечественной педагогической практике сыграли Б.В. Всесвятский, Б.Е. Райкой, К.П. Ягодовский, филологи Н. Кульман, И.И. Срезневский и др.» [52] Но самым активным пропагандистом этой идеи был В.П. Вахтеров, который утверждал, что «образован не тот, кто много знает, а тот, кто хочет много знать и кто умеет добывать эти знания» [8, 145].

На практике исследовательский метод способствовал ликвидации репродуктивного способа преподавания, формированию готовности школьников к самостоятельной интеллектуальной деятельности. «Отсутствие достаточной теоретической базы привело к одностороннему развитию исследовательского метода, признанию его подчас единственным универсальным методом обучения в 20-е годы» [52]. Основная ошибка

состояла в некритическом применении метода. «Увлекаясь внешней активностью учащихся, педагоги упускали из виду активность их мысли, преувеличивалось значение индукции в усвоении знаний, не уделялось внимания усвоению теории, формированию системы обобщенных понятий» [52]. Эти «перегибы» были устранены в начале 1930-х годов. Несмотря на научные рекомендации о целесообразности сохранения исследовательского метода в школе, его заменили методами информационного изложения материала учителем и репродуктивной деятельностью учащихся. В начале 1960-х годов идея использования исследовательского метода была восстановлена и получила развитие, став особенно актуальной в начале XXI века.

Согласно определению, данному в «Российской педагогической энциклопедии» (М., 1993), исследовательский метод обучения есть «организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Сущность исследовательского метода обусловлена его функциями. Он организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании» [52].

Наряду с понятием «исследовательский метод» в наше время используются понятия «учебно-исследовательская деятельность», «исследовательская деятельность учащихся». По определению Н.И. Запрудского, учебно-исследовательская деятельность учащихся – это решение ими творческих, исследовательских задач с заранее неизвестным результатом. Цель такой деятельности – построение учеником субъективного нового знания. [Запрудский]

В статье А.М. Каюмовой «Исследовательская деятельность учащихся» указывается, что исследование учебного характера не производится

учеником в одиночку: «Учебно-исследовательская деятельность учащихся – процесс *совместной деятельности учащегося и педагога* [курсив наш – К.С.] по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов, по открытию, систематизации новых знаний, поиску закономерностей» [18].

По мнению Н.И. Запрудского, исследовательский метод обучения способствует решению таких важных проблем современного образования, как формирование у учащихся исследовательских умений, развитие их творческого потенциала и учебной мотивации, профессиональное самоопределение школьников, формирование у них потребности к самообразованию и др. Кроме того, в процессе исследовательской деятельности развиваются важные личностные качества: инициативность, способность к обоснованному риску, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение сотрудничать с партнёрами, мотивация достижения, высокая работоспособность [28]. Но, по общему мнению, самая важная задача, которую решает исследовательский метод – развитие творческого мышления.

С точки зрения В.В. Успенского, исследовательское умение – это способность к самостоятельным наблюдениям, а также опыт, приобретаемый в процессе решения исследовательских задач [61, 7]. Автор также отмечает, что «навыки исследователя предполагают <...> умение вести сравнение, анализ, производить выделение существенных признаков, делать обобщения и выводы» [61, 14].

Обобщая выводы исследователей (В.В. Успенского, А.И. Савенкова, Л.М. Ильиных, Н.И. Запрудского), мы сделали заключение, что к общим исследовательским умениям относятся:

- умение видеть проблемы;
- умение задавать вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определение понятиям;

- умение проводить наблюдения и эксперименты;
- умение устанавливать причинно-следственные связи;
- умение делать выводы и умозаключения;
- умение классифицировать и структурировать материал;
- умение работать с текстом;
- умение доказывать и защищать свои идеи.

Виды и формы учебно-исследовательской деятельности разнообразны. Их можно классифицировать по целям, объекту, методам, времени и месту проведения, продолжительности, количеству участников (см. таблицу ниже).

Виды учебно-исследовательской деятельности

Основание классификации	Виды учебно-исследовательской деятельности	Краткая характеристика
Цель	Инновационные	Предполагают получение новых научных результатов
	Репродуктивные	Предполагают подтверждение ранее кем-то полученных результатов
Содержание	гуманитарные	исследования в области гуманитарных наук (истории, литературоведения, краеведения, психологии и др.)
	естественно-научные	исследования в области естественно-научных дисциплин (физики, химии, биологии и др.)
	монопредметные межпредметные надпредметные	в рамках одного учебного предмета в рамках нескольких учебных дисциплин выходят за рамки учебных дисциплин

Метод	эмпирические теоретические	предполагают проведение собственных наблюдений и экспериментов ориентированы на работу по изучению и обобщению материалов из разных источников (анализ, иногда моделирование и проектирование)
Время и место проведения	классные (урочные) внеклассные (внеурочные)	проводятся на уроках и факультативных занятиях выходят за рамки школы, могут выполняться дома, в рамках ученического научного общества, подготовки к конференциям и конкурсам, на базе лабораторий исследовательских учреждений
Продолжительность	краткосрочные среднесрочные долгосрочные	проводятся в течение урока или его части проводятся в течение нескольких дней или недель проводятся в течение нескольких месяцев или лет
Количество участников	индивидуальные групповые	проводятся одним человеком проводятся группой учащихся

Учебно-исследовательская деятельность может быть организована в различных формах: урока-исследования, учебного эксперимента, домашнего задания исследовательского характера, исследовательской практики,

образовательных экспедиций, элективных курсов, ученического научно-исследовательского общества, участия обучающихся в олимпиадах, конкурсах, конференциях, в том числе дистанционных, предметных неделях, интеллектуальных марафонах.

Исследовательская деятельность младших школьников отличается некоторыми особенностями. Как показывает опыт, описанный А.И. Савенковым, за исследования теоретические «добровольно берутся только одарённые дети. Большинству малышей значительно интереснее просто фантазировать, создавая несуществующие объекты с какими-либо сверхвозможностями, либо проводить «живые» наблюдения и эксперименты» [55, 185]. Таким образом, в исследовательской деятельности младших школьников, наряду с теоретическими и эмпирическими, выделяются исследования фантастические («Жилой дом будущего», «Домашний робот», «Супервертолёт» и др.)

Формы организации исследовательской деятельности младших школьников также подбираются с учётом возрастных особенностей обучающихся (например, игра-исследование, мини-курс [55, 166], урок – лингвистическое исследование [Мали], эвристическая беседа и др.).

Кроме того, в начальных классах не могут быть востребованы в полной мере все способы исследовательской деятельности. Некоторые из них невозможно применить в силу возрастных особенностей детей. Так, ребёнок 7-9 лет не всегда способен прямо вывести решение из уже имеющихся знаний, потому что знаний у него недостаточно. Младшему школьнику обычно трудно сформулировать результаты решения логически строго и внятно, поскольку речь его ещё несовершенна.

Но, по словам А.И. Савенкова, учебное исследование младшего школьника, также как и «взрослое» исследование, неизбежно включает все его основные элементы, а именно:

- выделение и постановку проблемы (выбор темы исследования);

- выработку гипотез;
- поиск и предложение возможных вариантов решения;
- сбор материала;
- анализ и обобщение полученных данных;
- подготовку и защиту итогового продукта (сообщение, доклад, макет и др.) [55, 91].

С одной стороны, младший школьник как исследователь еще не сформировался. У него недостаточно знаний, умений и навыков для правильного оформления продуктов своей исследовательской деятельности (сообщений, докладов); у детей этого возраста плохо развита письменная речь (они неграмотно составляют текст, допускают орфографические и стилистические ошибки). А с другой стороны, именно в этом возрасте ребёнок, как правило, любопытен и любознателен, то есть стремится к получению новых знаний, это даёт благоприятную почву для начала исследовательской деятельности именно в младшем школьном возрасте. По словам О.В. Ивановой, маленький исследователь обладает одной из самых главных особенностей – «наблюдательностью, умением замечать такие незначительные детали, на которые не обратит внимание «замыленный» взгляд взрослого человека <...>. Другой особенностью маленьких исследователей являются их необычайная скрупулёзность, аккуратность и исполнительность. И наконец, младшие школьники в процессе выполнения исследовательской работы проявляют особое трудолюбие, настойчивость и терпение. Они способны отыскать и прочитать кучу книг на интересующую их тему, посвятить много сил и времени работе» [22, 17-18].

В современных образовательных программах, как правило, учитываются основные принципы учебно-исследовательской деятельности. Так, они успешно реализуются в учебной программе «Школа 2100». Учебники этой программы построены как энциклопедии и научно-популярные книги для взрослых: в них всегда содержится избыточная

информация, из которой читатель должен найти ответ на интересующий именно его вопрос. Это создает возможность построения для каждого ученика самостоятельного образовательного маршрута. Причем важно, что находить и использовать нужную им информацию школьники учатся сами (например, задания, связанные с поиском в тексте главного). Именно по этой причине авторы не разделили весь материал на основной и дополнительный: ведь в таком случае выделять главное научатся авторы, а не школьники.

Во всех учебниках «Школы 2100» используется общий дидактический принцип минимакса. Согласно этому принципу, учебники содержат избыточные знания, которые ученики могут усвоить, и избыточные задания, которые они могут выполнить. В то же время важнейшие понятия и связи, входящие в минимум содержания (стандарт и требования программы) и составляющие существенную часть курса, должны под руководством учителя усвоить все ученики. Таким образом, в учебниках содержится материал, который ученики обязаны и могут усвоить. Ученик может узнать максимум, но должен (под руководством учителя) освоить минимум.

Принцип минимакса позволяет решить сразу несколько проблем.

Во-первых, все ученики разные, но нельзя ориентироваться ни на слабого, ни на сильного. Поскольку свой максимум определяет с помощью учителя каждый ученик, то с помощью этого принципа обеспечивается индивидуальный подход.

Во-вторых, для решения любой возникающей в жизни проблемы надо учиться находить нужную информацию. А принцип минимакса учит определять потребность в информации и самостоятельно ее находить.

Все учебники комплекса ОС «Школа 2100» сконструированы таким образом, что уроки, связанные с приобретением нового знания или умения, основаны на диалоге педагога с классом. При этом диалог организован на страницах самих учебников как на основе предложенных проблемных ситуаций и сопровождающих их проблемных вопросов, так и инструкций к

отдельным заданиям, носящих исследовательский характер [22, 18]. Таким образом, основу данной программы составляет проблемно-диалогическая технология, непосредственно связанная с учебно-исследовательской деятельностью.

В принципе, по любым учебникам можно вырастить исследователя, всё зависит от учителя. Необходимо, чтобы педагог сам к этому стремился и был человеком творческим и любознательным. Ему нужно умело регулировать исследовательскую деятельность учащихся, учитывать умственные и эмоциональные нагрузки, тщательно контролировать их влияние на здоровье и психику детей. Мы в своем эксперименте пользовались программой «Перспектива», которая также дает большие возможности для развития исследовательских умений.

Необходимо учитывать то, что формирование исследовательских умений должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование должно быть посильным, интересным и полезным. Поэтому имеет большое значение то, по каким программам и учебникам занимается класс, какие технологии использует учитель [22, 18].

Руководствуясь этими замечаниями, мы решили, что развитие связной письменной речи в рамках нашего исследования должно происходить не с помощью масштабных проектов, а с помощью посильных для ребенка заданий исследовательского характера.

Под заданием исследовательского характера мы понимаем такое задание, в процессе выполнения которого ученик применяет приемы научных методов познания (анализ, синтез и др.) и в результате выполнения которого происходит самостоятельное открытие учеником новой информации (нового знания). Выполнение такого задания фактически представляет собой мини-исследование, поскольку оно включает в себя все (или некоторые) этапы полноценного исследования, только в несколько упрощённом виде.

Таким образом, младшие школьники в рамках нашего эксперимента занимались учебно-исследовательской деятельностью, которая может быть охарактеризована как репродуктивная, гуманитарная, монопредметная, эмпирическая, урочная, краткосрочная, индивидуальная.

Как видим, многие из исследовательских умений непосредственно связаны с развитием речи (умение задавать вопросы; умение делать выводы и умозаключения; умение работать с текстом; умение доказывать и защищать свои идеи). Работа мысли, происходящая в процессе наблюдений, анализа и др. видов исследовательской деятельности, требует обогащения и усложнения речи, стимулирует речь, что давно осознано методической наукой. Так, М.Р. Львов пишет: «Мышление не может успешно развиваться без языкового материала. Знание слова, обозначающее понятие, помогает человеку оперировать этим понятием, то есть мыслить. Слова сочетаются в синтаксических конструкциях, позволяя выражать связи, отношения между понятиями, выражать мысли» [36, 13].

И наоборот, развитие речи способствует развитию мышления. Психолог Н.И. Жинкин по этому поводу писал: «Речь – это канал развития интеллекта <...> Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и более полное будут усваиваться знания» [16].

Выводы по главе I

1.1 Развитие связной речи учащихся – процесс длительный и сложный, требующий систематического и целенаправленного вмешательства преподавателя. В отечественной методике обучение связной речи имеет богатые традиции. Разработаны основные направления (работа над словом, над словосочетанием, над текстом), выделена система умений, которыми должны овладеть учащиеся, классифицированы речевые ошибки, теоретически обоснованы и активно используются на практике различные виды упражнений в связной речи.

1.2 Все формы учебно-исследовательской деятельности так или иначе должны способствовать развитию связной письменной речи учащихся, поскольку развитие мышления и развитие речи – процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные. По этой причине предметом нашего рассмотрения стали задания исследовательского характера на уроках русского языка.

Глава II

Экспериментальное исследование связной письменной речи учащихся младших классов

2.1 Актуальный уровень развития связной письменной речи младших школьников. Типичные речевые ошибки второклассников в письменных творческих работах

Исследование проводилось в СОШ №23 с углубленным изучением отдельных предметов, во 2 «Б» и 2 «А» классах, обучающихся по программе «Перспектива» (учебник русского языка Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной).

Цель констатирующего среза – проверить актуальный уровень развития связной речи младших школьников; выявить их типичные речевые ошибки при составлении текста.

Задачи:

- 1) Подобрать задания для определения уровня развития связной речи и выявления речевых ошибок младших школьников при составлении текста.
- 2) Выполнить задания.
- 3) Проанализировать результаты.
- 4) Обобщить результаты и сделать выводы.

В эксперименте участвовали 15 человек из 2 «А» класса и 15 человек из 2 «Б» класса, а именно те, кто выполнил все три творческие работы констатирующего среза. Как показали наблюдения и анализ школьной документации, по уровню успеваемости все ученики различаются между собой, но неуспевающих учеников нет. Опрос учащихся показал, что климат в каждом классе благоприятный. К предмету «Русский язык» отношение у большинства школьников положительное.

Ход эксперимента

Для выявления уровня развития связной речи младших школьников и для определения типичных речевых ошибок при составлении текста мы использовали творческие работы учащихся. Контрольный срез включал в себя написание двух сочинений и одного изложения. При проверке учитывался и измерялся только один параметр связной речи – правильность. Уровень развития связной речи каждого ребенка мы определяли по количеству допущенных речевых ошибок.

Была составлена следующая шкала распределения по уровням развития связной речи:

1. Низкий уровень – в творческой работе допущено 4 и более речевых ошибок.
2. Средний уровень – в творческой работе допущено 2 или 3 речевые ошибки.
3. Высокий уровень – в творческой работе нет ошибок или допущена одна речевая ошибка.

Первое сочинение было на тему «Мои друзья», ученики писали его на уроке русского языка. Им был предложен готовый план сочинения, составленный учителем. На предыдущем уроке они обсуждали, что такое дружба.

План сочинения «Мои друзья».

- 1) Зачем нужны друзья.
- 2) Где я познакомился(лась) с другом.
- 3) Мой друг и моё отношение к нему.

Результаты проверки зафиксированы в приложении 1, в таблице 1.1 и 1.2.

Оказалось, что во 2 «Б» связная речь находится на высоком уровне у 2 учащихся (13%), на среднем уровне у 5 учащихся (33%) и на низком уровне

у 8 учащихся (54%). Типичными речевыми ошибками во 2 «Б» являются нарушение порядка слов в предложении (13 из 57), неправильное согласование и управление слов в предложении (7 из 57), повторение одних и тех же слов и употребление лишних слов (11 из 57), отсутствие связи между предложениями (7 из 57), неправильное употребление местоимений, предлогов, союзов (10 из 57).

Во 2 «А» связная речь находится на высоком уровне у 1 учащихся (6%), на среднем уровне у 8 учащихся (54%) и на низком уровне у 6 учащихся (40%). Типичными речевыми ошибками во 2 «А» являются: нарушение порядка слов в предложении (10 из 50), повторение одних и тех же слов и употребление лишних слов (10 из 50), неправильное употребление местоимений, предлогов, союзов (10 из 50).

Второе сочинение было на тему «Любимый театр». Ученики писали его самостоятельно на уроке литературы, без плана.

Результаты проверки сочинения «Любимый театр» зафиксированы в приложении 1, таблица 2.1 и 2.2. Выявлено, что во 2 «Б» связная речь находится на высоком уровне у 2 учащихся (13%), на среднем уровне у 6 учащихся (40%) и на низком уровне у 7 учащихся (47%). Во втором сочинении больше всего ошибок было допущено на порядок слов в предложении (13 из 54), на употребление местоимений, предлогов, союзов (10 из 54) и на построение связи между предложениями (10 из 54).

Во 2 «А» связная речь находится на высоком уровне у 2 учащихся (13%), на среднем уровне у 7 учащихся (47%) и на низком уровне у 6 учащихся (40%). Во втором сочинении больше всего ошибок было допущено на порядок слов в предложении (13 из 45), на повторение одних и тех же слов и употребление лишних слов (10 из 45).

Третьей творческой работой являлось изложение на тему «Кормушка».

Кормушка.

Сауле и Марат жили в сторожке. Зимой дети подвесили к ёлке кормушку и

насыпали

корм.

Однажды около кормушки появилась белочка. Она осторожно прыгнула на кормушку. Малышка стала есть семечки. Ребята сделали для белочки столик. Они угощали её ягодами, сухими грибочками. Иногда дети зарывали корм в снег. У белки хорошее чутьё. Она лапками разгребала снег и брала угощение. Всю зиму прибежала белочка к кормушке.

Написание изложения проходило в шесть этапов: 1. Знакомство с текстом. 2. Вопросы к тексту. 3. Словарно-орфографическая работа. 4. Письменная работа. 5. Самопроверка. 6. Рефлексия.

План изложения «Кормушка»:

- 1) Кормушка под окном.
- 2) Заботливый мальчик.
- 3) Воробьи осторожничают.
- 4) Птицы накормлены.

Результаты проверки изложения «Кормушка» зафиксированы в приложении 1, таблица 3.1 и 3.2.

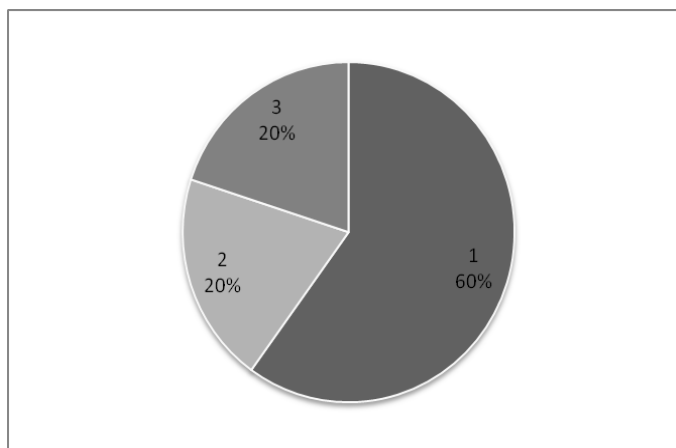
Оказалось, что во 2 «Б» связная речь находится на высоком уровне у 4 учащихся (26%), на среднем уровне у 3 учащихся (20%) и на низком уровне у 8 учащихся (54%). Чаще других в этой творческой работе встречаются нарушение порядка слов в предложении (12 из 40), неправильное употребление местоимений, предлогов, союзов (10 из 40).

По результатам проверки изложения «Кормушка», во 2 «А» связная речь находится на высоком уровне у 2 учащихся (13%), на среднем уровне у 8 учащихся (54%) и на низком уровне у 5 учащихся (33%). В этой работе ученики 2 «А» допустили больше всего ошибок на порядок слов в предложении (7 из 46), на употребление местоимений, предлогов, союзов (12 из 46), на построение связи между предложениями (7 из 46).

После анализа трёх творческих работ мы пришли к выводу, что во 2 «Б» связная речь у 60% учеников находится на низком уровне, у 20% – на среднем уровне и у 20% – на высоком уровне. (См. рис. 1, а также Приложение 1, таблица 4.1).

Рисунок 1. Уровень развития связной речи учащихся 2 «Б» класса».

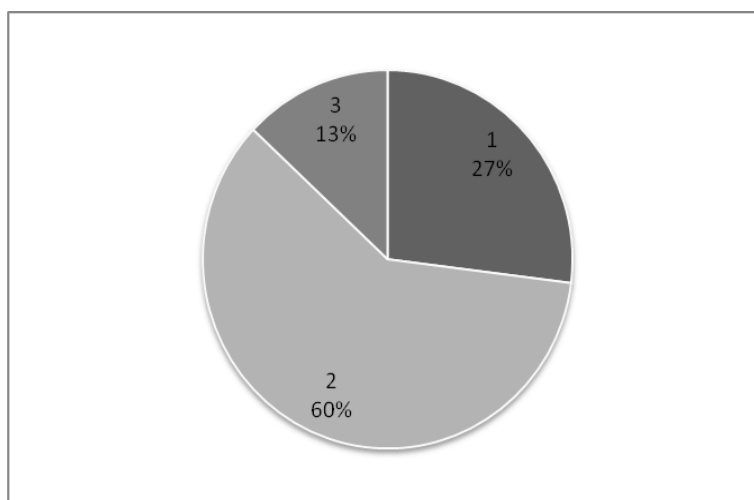
Уровень развития связной речи:
1) Низкий (9 учащихся)
2) Средний (3 учащихся)
3) Высокий (3 учащихся)



Во 2 «А» по результатам трёх творческих работ связная речь у 27% учащихся находится на низком уровне, у 60% – на среднем уровне и у 13% – на высоком уровне. (См. рис. 2, Приложение 1, таблица 4.2).

Рисунок 2. Уровень развития связной речи учащихся 2 «А» класса

Уровень развития связной речи:
1) Низкий (4 учащихся)
2) Средний (9 учащихся)
3) Высокий (2 учащихся)



Итак, по результатам констатирующего эксперимента во 2 «А» на низком и среднем уровне развития связной речи находятся 87%, а во 2 «Б» – 80% испытуемых. На этом основании 2 «А» стал экспериментальной группой, а 2 «Б» – контрольной. Таким образом, на начало

экспериментальной работы различие между контрольной и экспериментальной группой составляет 7%.

Кроме того, в ходе констатирующего эксперимента выяснилось, что учащиеся 2-х классов чаще всего допускают следующие ошибки:

- нарушение порядка слов в предложении (68 из 292, всего 23%);
- повторение одних и тех же слов; употребление лишних слов (48 из 292, всего 16%);
- неправильное согласование и управление слов в предложении (30 из 292, всего 10%);
- неправильное употребление местоимений, предлогов, союзов (57 из 292, всего 20%);
- отсутствие связи между предложениями (35 из 292, всего 12%).

(См. Приложение 1, таблица 5).

2.2 Использование заданий исследовательского характера в процессе работы над связной письменной речью

Вопрос о возможностях и о самой необходимости внедрения исследовательского подхода в преподавание школьного предмета «русский язык» ещё открыт. Немногочисленные эксперименты в этой области пока носят единичный и разрозненный характер. В то время как появляются методические разработки по исследовательскому обучению в области других предметов [Земцова, Шаталов, Карелина, Лушина], возможности внедрения заданий с элементами исследовательского характера в уроки русского языка ещё не осмыслен в полной мере. Такое положение дел не случайно и, безусловно, связано со спецификой этого школьного предмета.

Преподавание русского языка преследует несколько автономных целей, часть из которых не может быть успешно достигнута средствами исследовательской деятельности. Можно выделить три основные цели преподавания родного языка в школе: выработка устойчивых навыков правописания (техника), развитие устной и письменной речи (искусство), осмысление языка как системы знаков разных уровней (наука). Очевидно, что для достижения первой цели оптимально преимущественное использование заданий репродуктивного характера, вторая цель достигается системой творческих заданий (изложений, сочинений, эссе, рассказов и т.п.) и лишь третья цель преподавания родного языка допускает саму возможность разработки особой системы обучения на основе исследовательского подхода к фактам языка, поскольку лишь она имеет непосредственное отношение к научному способу познания.

Учёные-методисты утверждают при этом, что возможности исследовательского подхода в процессе усвоения той или иной системы правил и выработки устойчивых навыков их применения весьма ограничены.

Итак, школьный предмет «русский язык» теоретически допускает масштабное внедрение исследовательского подхода в преподавание лишь языковедческой части материала. К сожалению, пока не существует целостной системы исследовательского обучения грамматической теории, то есть такой системы, которая моделировала исследовательскую деятельность и была способна подготовить учащихся к индивидуальному исследованию.

В нашей работе мы пытаемся доказать, что с помощью исследовательского подхода можно достичь не только третьей, но и второй цели. По нашему мнению, использование заданий исследовательского характера будет способствовать развитию связной речи учащихся, если 1) они будут посвящены законам логики и грамматики связной речи и 2) эти задания будут включать в себя работу над словосочетанием, предложением или текстом.

Основной особенностью, отличающей исследования от других видов учебной деятельности, является его результат – новая информация, которую можно формализовать в виде классификации, закономерности, понятия или ответа на поставленный вначале проблемный вопрос (подтверждение или опровержение гипотезы). Принято различать собственно исследование, направленное на открытие объективно нового знания, от учебного исследования, которое средствами научного познания приводит учащегося к субъективному открытию знания, полученного учёными ранее. Если индивидуальная исследовательская работа учащихся по языкознанию вполне может соответствовать принципам собственно исследования, то исследовательское обучение на уроках разумно строить на заданиях учебно-исследовательского характера.

В преподавании школьного предмета «русский язык» можно отрабатывать такие этапы исследовательской деятельности:

1. Сбор материала.
2. Анализ материала.

3. Постановка проблемы.
4. Эксперимент.
5. Выводы.

Эти четыре этапа в реальном исследовательском и учебно-исследовательском процессе иногда стоят в ином порядке, но всегда предшествуют тому обнаружению новой информации, которое происходит на стадии формулировки выводов.

Исследовательские задания моделируют исследовательскую деятельность, но не обязательно включают все её этапы. Мы условно разделяем задания исследовательского характера на следующие типы.

А) Задания на сбор материала:

Задание 1. *«В русском языке подлежащее может быть выражено любой частью речи». Докажите или опровергните это утверждение, используя свои примеры и аргументы.*

Задание 3. *В русском языке местоимение могут заменять собой не только существительные, но и другие части речи. Докажите или опровергните это с помощью примеров из учебника.*

Сбор языкового материала в заданиях этого типа выступает как средство закрепления знаний и умений и не ведёт к обнаружению новой информации. На наш взгляд, такие задания при всей их полезности и увлекательности, имеют лишь весьма опосредованное отношение к исследовательской деятельности. Действительно исследовательские задания, должны содержать движение от одного из этапов исследования в сторону обнаружения новой информации. Чтобы обеспечить выход на новую информацию, задание должно быть проблемным, то есть допускающим различные версии.

Б) Задания на анализ материала:

Почти все упражнения традиционного обучения русскому языку так или иначе связаны с анализом языкового материала: текста, предложения,

слова – и служат по преимуществу целям закрепления. Такого рода закрепительные упражнения являются неотъемлемой частью любого обучения, в том числе проблемного и исследовательского, но не составляют суть последних.

Отличительной чертой именно исследовательских заданий на анализ материала является выход на новую информацию. Поэтому думается, что исследовательские задания на анализ материала более уместны не на стадии закрепления, а на стадии введения новой темы, то есть они предшествуют объяснению нового материала или проблемной беседе. Таковы задания на элементарный первичный анализ языкового материала с выходом на дискуссию:

Например:

Задание 1.

Прочитайте предложение, взятые из старых книг. Удивляет ли вас что-нибудь в выделенных словосочетаниях? В каком роде употреблялись выделенные слова имена существительные раньше? А в каком употребляются сейчас? (ответьте письменно)

Вчера в семь часов была **интересная фильма**.

В доме была **большая и светлая зала**.

В комнате стояла **старая рояль**.

Лебедь белая плавёт.



Составьте и запишите предложения, употребив все слова так, как это принято в современном русском языке.

Задание 2.

*Слово **сестра** – женского рода, потому что относится к женщине, слово **брат** – мужского рода, потому что относится к мужчине. А для чего надо знать род имён существительных, которые не называют ни мужчин, ни женщин? Например, **родной** край, **родная** сторона, **родное** село? (при*

выполнении этого задания ученики приходят к пониманию того, что знание рода существительных помогает правильно связывать слова).

В) Проблемный вопрос (ситуация):

Известно, насколько сложна задача активизации познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка, как трудно вызвать интерес к нашему предмету, создать ситуацию, рождающую положительные эмоции.

Создания чувства новизны, удивления, которое должно стать источником желания самостоятельно решить поставленную задачу, ответить на необычный вопрос, в наибольшей степени способствуют разнообразные проблемные (вопросы) ситуации на уроке.

Суть проблемной ситуации хорошо раскрывается словами М. Шагинян: «...Проблема и её ситуация вовсе не сводится к вопросу и ответу. Проблема и её ситуация лежит в области диалектики, а не логики. Она заключается в контрастном положении вещей друг к другу, контрастном положении одной части вещи к другой её части одновременно, и в таком контрастном, которое в природе своего совместного положения носит одновременно и возможность своего разрешения. Дети ... чувствуют контрастность целой вещи, переживают её, – и вот самое переживание и двигает вперед их самостоятельную мыслительную способность».

Проблемные вопросы обычно используются на начальном этапе обучения, например на этапе формирования понятия о какой-либо части речи. Так, начиная тему «Глагол», можно предложить такую ситуацию, опираясь на имеющиеся у учащихся представления о существительном и его признаках. Целесообразно сопоставить однокоренные глагол и существительное, например, *зеленеть* и *зелень* (учитель записывает на доске предложения с данными словами):

Я любовался яркой зеленью молодой травы.

На лугу зеленеет трава.

Вопрос формулируется следующим образом: «Почему слова *зелень* и *зеленеет* при всем сходстве их значений следует отнести к разным частям речи?»

Другие примеры проблемных вопросов на уроке русского языка:

Задание 1. *А почему имена прилагательные так называются?*

Задание 2. *Слова **капуста** – женского рода, **огурец** – мужского. А могут эти слова поменять свой род? И что получится? Капуст, огуреца?*

Ответ на каждый из проблемных вопросов требует обращения к языковому материалу, выявлению в нем сходного и различного, умения сопоставлять явления, рассматривать их в непрерывной связи и взаимодействии, находить различное в общем и общее в совершенно различных на первый взгляд явлениях.

Создание и разрешение проблемных ситуаций – это один из перспективных методических приемов, направленных на восприятие учащимися явлений языка в их системных (часто контрастных, противоречивых) связях и взаимодействиях.

Использование проблемности в обучении позволяет поднимать учащихся до нового, более высокого уровня их познавательной деятельности, активизируя в ней творческий элемент, несет в себе мощный потенциал развития диалектики мышления.

Г) Эксперимент (лингвистический)

Постановка проблемного обобщающего вопроса и его разрешение могут сопровождаться заданием, связанным с экспериментом, причем ход эксперимента учащиеся намечают, самостоятельно основываясь на полученных ранее знаниях.

Например:

Задание 1.

Запишите пословицы, подобрав глаголы-антонимы.

Человек от лени болеет, а от труда Лето приносит, а зима — Lentяй ест — греется, а работает — Мир строит, а война

Замените союз «а» на союз «и», что у вас получится?

Можно ли так в данном случае так строить предложения?

Вывод: союз «а» нам необходим тогда, когда мы говорим о чём-то противоположном. А союз «и» — когда мы говорим о чём-то подобном, схожем.

В исследовательском обучении усвоение теоретической темы становится не самоцелью, а средством развития логического мышления, умения добывать информацию при помощи анализа материала и сопоставления имеющихся мнений. Именно это умение будет востребовано в жизни любого из учащихся, тогда как содержание большей части школьных курсов не будет использоваться в полноте и забудется. Если же задания исследовательского характера будут посвящены правилам и средствам построения связного высказывания, а также будут завершаться конструированием словосочетания, предложения или текста, то такие задания должны способствовать и развитию связной речи у младших школьников.

Вместе с тем, преподавание русского языка не может состоять из исследовательских заданий исключительно. Необходимо внедрять элементы исследовательской деятельности в преподавание русского языка, сочетая их с элементами проблемного, творческого и репродуктивного обучения.

Программа формирующего эксперимента

Наш эксперимент рассчитан на учеников третьего класса, обучающихся по программе «Перспектива» (учебник русского языка Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной). Во втором полугодии в 3 классе изучались

следующие темы: «Имя существительное», «Местоимение», «Глагол», «Прилагательное». Им и были посвящены составленные нами задания.

В этих заданиях использованы тексты упражнений указанного учебника. Большинство из этих упражнений преобразовано (частично или полностью изменены вопросы, составлены дополнительные вопросы и т.п.), некоторые взяты без изменений, поскольку представляют собой готовые задания исследовательского характера. А также при составлении заданий использованы упражнения из книги «Речевые секреты: Кн. Для учителя нач. классов» (Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1992, С. 120, 123) и книги «Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения (Под ред. М.С. Соловейчик. 3-е изд. – М.: Академия, 1997, С. 245).

Они предлагались ученикам регулярно в соответствии с темой урока (по 1-2 на каждом уроке) в течение месяца.

Тема: *«Имя существительное»*

Задание 1. (анализ материала; работа с предложением)

Выберите из каждой пары предложений то, в котором выделенное слово употреблено правильное. Какой словарь поможет вам выполнить это задание?

- 1) У меня много **апельсинов**. – Маму купила в магазине пять **апельсин**.
- 2) У Коли нет **ботинков**. – У Маши две пары **ботинок**.
- 3) У нас было двести **граммов** конфет «Мишка на севере». – У Антона было 300 **грамм** конфет «Каракум».
- 4) В детском магазине нет **носок** тридцать восьмого размера. – Мне купили четыре пары **носков**.

1. В каком падеже стоят выделенные слова?

2. В каком числе стоят все выделенные слова?

3. Какой вывод вы можете сделать о них?

Вывод, к которому должны прийти ученики: все выделенные слова стоят в Р.п. и во мн. ч. Образование этой формы в русском языке часто вызывает затруднения. Для того, чтобы не ошибаться в таких случаях, нам необходимо выучить такие слова или обращаться к орфоэпическому словарю.

Задание 2. (сбор материала; работа со словосочетанием)

Найдите или вспомните (спросите у родителей) ещё примеры слов, которые вызывают затруднение при образовании формы Р.п., мн.ч. В каком из словариков учебника они размещены? Составьте с ними словосочетания.

(метла, мечта, Болгары, килограмм, цыгане, кресло, литры, яблоки, басни, др.)

Задание 3. (проблемный вопрос; работа со словосочетанием)

Изменяются ли имена существительные по родам?

*Если вам трудно ответить на этот вопрос, то измените род у следующих слов **огурец, капуста, яблоко.***

Вывод: Существительные по родам не изменяются.

Задание 4. (проблемный вопрос + анализ материала; работа со словосочетанием)

Чем отличаются слова во втором столбике?

сестра	улица
жена	страна
отец	край
сын	посёлок

(одушевлённые/неодушевлённые)

1. Понятно, что слово **сестра** – женского рода, потому что относится к женщине, а слово **брат** – мужского рода, потому что относится к мужчине. Эти существительные – одушевлённые. А зачем род нужен существительным неодушевлённым?

2. Составьте словосочетания с прилагательными, используя существительные из правого столбика.

Вывод: род имён существительных помогает не только обозначать мужчин и женщин, но и правильно связывать имена существительные с другими словами в словосочетании или предложении.

Задание 5. (анализ материала; работа с предложением)

(Это задание аналогично заданию 1 и может быть использовано для самостоятельной или домашней работы.)

Выберите из каждой пары предложений то, в котором выделенное слово употреблено правильно. Какой словарь поможет вам выполнить это задание?

1) В корзине было много **яблоков**. – На яблоне осталось три красных **яблок** и одно зелёное.

2) Настя попросила у Марины пару **чулок**. – В магазине нет **чулков**.

3) На грядке покраснело двадцать **помидор**. – Миша купил один килограмм **помидоров**.

4) У меня нет зимних **сапогов**. – Бабе отдали две пары **сапог**.

1. В каком падеже стоят выделенные слова?

2. В каком числе стоят все выделенные слова?

3. Какой вывод вы можете сделать о них?

Задание ба. (анализ материала; работа с текстом)

Прочитайте текст. Спишите его. Согласуйте слова друг с другом.

Вставьте окончания.

Фамилия

Люди на Руси не всегда имели фамилию. Но у каждого было своё имя, иногда смешн... или несмешн... прозвище. Потом у человека появил..сь фамилия. Фамилия часто был.. образован.. от имени родн... отца или родн... матери: Пётр — Петров, Марья — Марьян. Иногда фамилия могл.. быть образована от названия ремесла, профессии: кузнец — Кузнецов, охотник — Охотников.

Какой важный признак слова «фамилия» мы с вами повторили?

Вывод: слово «фамилия» – женского, а не среднего рода.

Задание бб. (сбор материала; работа с текстом)

Знаете ли вы историю своей фамилии?

Расспросите родителей или поищите материал в книгах, интернете.

Кратко запишите, то, что вы.

Задание 7. (анализ материала; работа с предложением)

Прочитайте предложения, взятые из старых книг. Что вас удивило в выделенных словосочетаниях? В каком роде употреблялись выделенные имена существительные раньше? А в каком употребляются сейчас?

Вчера в семь часов была **интересная фильма**.

В доме была **большая и светлая зала**.

В комнате стояла **старая рояль**.

Лебедь белая плывёт.



Составьте и запишите предложения, употребив все слова так, как это принято в современном русском языке.

Вывод: некоторые неодушевленные существительные в русском языке раньше имели другой род.

Задание 8. (анализ материала; работа с предложением)

Выберите из каждой пары предложений то, в котором выделенное слово употреблено правильно. Какой словарь поможет вам выполнить это задание?

- 1) У Маши **туфля** красивая. – Пете жмёт **туфель**.
- 2) Где же мой **тапочек**? – Где же моя **тапочка**?
- 3) Я купила **душистую шампунь**. – Мне подарили **новый шампунь**.

Какой вывод вы можете сделать о выделенных словах?

Вывод: у некоторых неодушевленных существительных род нужно запомнить, потому что по форме слова его определить невозможно. В случае затруднения необходимо обратиться к словарю.

Задание 9. (анализ материала; работа с предложением)

Найдите в предложениях имена существительные. Попробуйте определить их род и число.

1. Умелых мастеров ценят в городах, и в сёлах.
2. Щипцы да клещи – вот наши вещи!

В каком числе стоят существительные в этих предложениях? (во множественном)

Можно поставить к ним слова он мой, она моя, оно моё что бы узнать род? (нет)

Как же определить их род?

У каких слов вы не смогли определить род?

Вывод: 1. чтобы определить род имён существительных во множественном числе, надо поставить их в единственное число и подставить к ним слова **он мой, она моя, оно моё**; 2. если существительное

употребляется только во множественном числе, оно вообще не имеет рода (щипцы, клещи).

Задание 10. (анализ материала; работа с предложением)

Вставьте в предложения слова из скобок в правильной форме.

К каким словам относятся слова, стоящие в скобках? (горы, пара, много, 500)

Что у этих слов общее? (они обозначают количество больше 1 и требуют после себя формы Р.П. мн.ч. - той, которая часто вызывает затруднения)

- 1) На рынке лежали горы (помидоры, апельсины, мандарины).
- 2) Продавец показал мне пару новых (ботинки).
- 3) У меня есть много красивых (носки).
- 4) Я попросила у продавца 500 (граммы) вишни.

Вывод: если есть слова, которые обозначают количество больше 1 (много, пара, 500 и др.), то после них ставить существительное в Р.п. мн.ч. нужно очень внимательно.

Тема: **«Местоимение»**

Задание 1. (анализ материала; работа с текстом)

Прочитай разговор ребят из стихотворения А. Барто «Сильное кино».

И вот он начал
Свой рассказ:
— Они ползут,
А он ей раз!

А тут как раз
Она ползла.
А он как даст ему
Со зла!

Понятно ли, кто ведёт диалог и о чём? (Нет)

Почему? Какие слова мешают понимать? (он, она, они, ему)

Указывают ли эти слова на предмет или лицо?

Можете ли вы определить, кого называют слова он, они, она, ему?

Что нужно изменить в этом тексте, чтобы всё было понятно?

Вывод: Есть в языке такие слова, которые не называют предметов, но указывают на них. (местоимения)

Задание 2. (проблемный вопрос; работа с предложением)

Почему местоимение так назвали? Ответ запишите в виде одного предложения.

Вывод: слово **местоимение** произошло от сочетания двух слов – **вместо имени**. В речи местоимения надо употреблять так, чтобы было понятно, какое имя существительное они заменяют.

Задание 3. (анализ материала; работа с текстом)

Прочитайте текст. Какой недостаток вы заметили?

Собака — друг человека. Собака всегда готова защитить своего хозяина. С собакой нигде не страшно. Собака не умеет говорить, но всё понимает.

Какое местоимение поможет избавиться от лишнего повторения одного и того же имени существительного? Запишите исправленный текст.

Вывод: повторы одного и того же слова обедняют текст. Местоимения помогают избежать повторов.

Задание 4. (анализ материала; работа с текстом)

Прочитайте. Что за тексты перед вами?

То он — блин, То он — клин, Ночью на небе Один. (·т'вээҢ)	Шумит он в поле и в саду, А в дом не попадёт. И никуда я не иду, Покуда он идёт. (·чт'жоҢ)
В. Воскобойников	С. Маршак

Почему в загадках часто повторяются местоимения, для чего они используются?

Придумайте свою загадку.

Вывод: в загадках часто повторяются одни и те же местоимения. И это оправданно, потому что загадка должна «скрыть» то, о чем спрашивается в ней.

Тема: *«Глагол»*

Задание 1. (анализ материала; работа с текстом)

Почитайте несколько предложений о том, что стало с утёнком из сказки. В них пропущены глаголы. Поняты ли в таком виде смысл предложений?

Много бед ... маленький гадкий утёнок в эту суровую зиму. Потом ... весна. Солнце ... землю своими тёплыми лучами. Утёнок ... крыльями и

Дополните предложение глаголами, взяв их из слов для выбора. Запишите получившиеся предложения. Для чего мы используем глаголы?

Слова для выбора: наступила, перенёс, пригрело, взмахнул, полетел.

Вывод: с помощью глаголов мы рассказываем о событиях и действиях, которые происходят вокруг нас. Без глаголов наша речь невозможна.

Задание 2. (лингвистический эксперимент; работа с предложением)

Запишите пословицы, подобрав глаголы-антонимы.

Человек от лени болеет, а от труда Лето приносит, а зима — Лентяй ест — греется, а работает — Мир строит, а война

Чем похожи все эти предложения?

Для чего нужен союз «а»?

Замените союз «а» на союз «и», что у вас получится?

Можно ли так в данном случае так строить предложения?

Вывод: союз «а» нам необходим тогда, когда мы говорим о чём-то противоположном. А союз «и» — когда мы говорим о чём-то подобном, схожем.

Задание 3. (сбор материала; работа с текстом)

Что обозначало слово «глагол» в Древней Руси?

Как старинное значение этого слова подчеркивает его важность в речи?

Ответ запишите письменно.

Вывод: понятие глагол происходит от старинного «глаголать» (говорить), а «глагол» означало «слово». Это говорит о том, что глагол издавна считался самой главной частью речи.

Задание 4. (анализ материала; работа со словом и предложением)

Прочитайте слова, разделите их на группы.

По какому принципу вы их делили?

Буду рассказывать, слушают, интересовался, показывал, будет удивляться, прыгает, занимаются, играли, будут играть, кувыркались, ждут, звали, ещё вырастет.

Вывод: в русском языке глаголы могут обозначать действия, которые происходили, происходят или будут происходить, то есть изменяются по временам. В русском языке три времени: настоящее, прошедшее и будущее.

Составьте предложения с тремя разными глаголами.

Задание 5. (анализ материала; работа со словом и с предложением)

Поставьте глаголы в настоящее время, используя образец.

Писать, читать, гулять, слушать, смотреть, учить,
прибежать, гладить, хотеть, обедать, приехать.

Образец. Писать — (что делаю?) пишу.

Какие глаголы нельзя поставить в настоящее время?

На какие вопросы они отвечают?

Вывод одним предложением запишите в тетради.

Вывод: если глагол отвечает на вопрос «что сделать?», то он не может употребляться в настоящем времени.

Задание 6. (анализ материала; работа с текстом)

Прочитайте текст и выполните задание, приведённое ниже.

Александр Сергеевич Пушкин родился в Москве. Здесь он и жил с отцом и матерью, бабушкой и няней Ариной Родионовной. Учился Пушкин в Петербурге, в Царскосельском лицее, где обучались способные дети из знатных семей. Многие из его одноклассников впоследствии стали известными людьми своего времени. Именно в Лицее юный Пушкин начал писать свои стихи.

Когда происходило событие, о котором говорится в тексте? Какие глаголы называют эти события? Выпишите их. Какой суффикс имеют все эти глаголы? Выделите его.

Вывод: Глаголы прошедшего времени называют действия, которые уже произошли или происходили в прошлом. Глаголы прошедшего времени чаще всего имеют суффикс – «л»: рисовал, рассказал, объехал, сделал.

Задание 7. (анализ материала; работа с предложением)

Изменит, глаголы в скобках так, чтобы они сочетались с местоимениями. Запишите, вставляя пропущенные буквы.

Я (нести) цв..ты в школу. Ты (нести) краски на урок рисования. Он (нести) п..ртфель мла..шего брата. Мы (нести) книги из библиотеки. Вы (нести) игру..ки в детский са.. . Они (нести) р..зноцветные шары.

Выделите окончания глаголов. Что нового вы узнали о глаголе?

Вывод: глагол связан с местоимением и его окончание изменяется в зависимости от местоимения.

Задание 8. (анализ материала; работа со словосочетанием)

Поставьте глаголы в будущее время по образцу. Запишите.

Образец: Говорить – (что буду делать?) буду говорить. Сказать – (что сделаю?) скажу.

Говорить с братом, сказать правду, читать объявление, прочитать рассказ, носить новую обувь, принести пакет, помогать маме, помочь с уборкой.

Каким глаголам понадобится глагол-помощник, а каким нет?

Вывод: если глагол отвечает на вопрос «что буду делать?», то при образовании формы будущего времени ему необходим глагол-помощник. А когда глагол отвечает на вопрос «что сделать?», то глагол-помощник при образовании будущего времени не нужен.

Задание 9. (анализ материала; работа с текстом)

Прочитайте текст. Вставьте вместо точек подходящие по смыслу глаголы. В каком времени вы их употребите? Озаглавьте и запишите получившийся текст, укажите время и число глаголов.

Скоро ... весна. Яркое солнышко ... снег. ... весёлые ручейки. Из дальних стран ... перелётные птицы. А потом на деревьях ... зелёные листочки, ... яркие цветы. Люди ... чаще улыбаться друг другу.

Как вы догадались, что все глаголы будущего времени? (В предложении есть слово «скоро»)

Значит это очень важное слово, а почему? (С него начинается текст, и его значение распространяется на смысл всего текста).

Задание 10. (анализ материала + лингвистический эксперимент; работа с текстом)

Раскрой скобки, ставя глаголы в нужную форму . Запишите текст, вставляя пропущенные буквы.

За..тра мой однокла..сник Саша (принести) мне инт..ресную книгу. Вместе с ним мы (смотреть) к..ртинки, (прочитать) несколько ра..сказов. Потом мы (взять) собаку и (пойти) с ней в гор..дской парк.

Как вы догадались, что все глаголы нужно поставить в будущее время? (В предложении есть слово «завтра».)

Значит, это очень важное слов. А почему? (С него начинается текст, и его смысл распространяется на весь текст.)

Если вместо слова «завтра» мы будем использовать «сегодня», что изменится? (События в тексте будут происходить в настоящем времени, а не в будущем и все глаголы нужно будет поставить в наст. вр.)

Задание 11. (анализ материала; работа с текстом)

Каждый ученик должен уметь: внимательно выслушать объяснение учителя, грамотно писать, составить поздравление, беречь школьное имущество.

Выпишите все глаголы с этого текста.

Что общего вы видите в них? (У всех выписанных глаголах есть суффикс –«ть», «чь», они отвечают на вопрос «что делать?; что сделать?»)

Попробуйте определить время этих глаголов. (Мы не можем определить у них время) Определите число? (Его нет)

Какой вывод вы можете сделать?

Как вы предложите назвать эти глаголы?

Вывод: глаголы, которые отвечают на вопросы «что делать? что сделать?», называются глаголами неопределённой формы. Они не имеют ни времени, ни числа и на конце имеют суффиксы – «ть», «ти», «чи».

Задание 12.(анализ материала; работа со словом и предложением)

Придумайте пару к каждому глаголу по образцу.

<u>Что делать?</u>	–	<u>Что сделать?</u>
делать	–	сделать
писать	–	...
рисовать	–	...
петь	–	...
учить	–	...
купать	–	...

Как вы думаете, глаголы в каком столбике называют законченные действия? Выпишите глаголы парами. С двумя из этих пар составьте и запишите предложения.

Вывод: глаголы, которые отвечают на вопрос «что делать?», обозначают незавершенное действие. А глаголы, которые отвечают на вопрос «что сделать?», обозначают завершенное действие.

Задание 13. (анализ материала, работа с текстом)

Переделайте рассказ мальчика, заменив глаголы, отвечающие на вопрос «что делать?», глаголами, отвечающими на вопрос «что сделать?»

Вечером я должен учить стихотворение, решать задачу по математике, рисовать картинку для школьной газеты. Потом я хочу помогать маме готовить ужин, смотреть мультфильм по телевизору, гулять с собакой и кормить её, читать интересный рассказ моего любимого писателя.

Запишите получившийся текст. Что изменилось?

Вывод: глаголы, которые отвечают на вопрос «что делать?», обозначают незавершенное действие. А глаголы, которые отвечают на вопрос «что сделать?», – завершенное действие.

Задание 14. (проблемный вопрос; работа с предложением)

Саша уверена, что глаголы по числам не изменяются. Права ли Саша? Обоснуйте своё мнение. Приведи примеры, запишите их.

Вывод: глаголы изменяются по числам и могут употребляться в единственном или во множественном числе.

Задание 15. (анализ материала; работа с предложением)

Поставьте глаголы из скобок в нужную форму и запишите полученные предложения. Укажите число глаголов.

1. Утёнок убежал, и все остальные утята (убежать) тоже. 2. Плыёт по реке большой корабль, и маленькие корабли тоже (плыть) с ним рядом. 3. Летит впереди огромный самолёт, а самолёты поменьше (лететь) позади него.

Понаблюдайте, как связаны слова в предложении. Если изменить число имени существительного, изменится ли число глагола, обозначающего действие этого существительного?

Вывод: если изменить число имени существительного, то у глагола тоже изменится число.

Задание 16. (анализ материала; работа с текстом)

Переделайте текст так, чтобы речь шла не об одном воробье, а о нескольких.

Высоко (над)рекой носился молодой воробей. Он летал (у)реки, (над)обрывом. Вдруг (в)небе (по)казался сокол. Воробей (у)несся прочь, (пере)летел (через)реку, (через)озеро. Птенец выбился из сил, но спасся (от)врага.

Запишите переделанный текст, раскрывая скобки. Изменилось ли число у глаголов? (да)

Вывод: если меняется число у существительного, то оно изменяется и у глагола.

Задание 17. (проблемный вопрос; работа со словосочетанием)

взошл□, взошл□, взошёл□

Прочитайте. Это разные глаголы? Почему у них разные окончания? Почему у одного и того же глагола в прошедшем времени могут быть разные окончания?

Составьте словосочетания с этими глаголами.

Вывод: в прошедшем времени глаголы в единственном числе изменяются по родам. Они могут стоять в мужском, женском и среднем роде.

Задание 18. (анализ материала; работа с предложением)

Прочитайте предложения. Какие ошибки в согласовании слов допущены? Исправьте ошибки и запишите получившиеся предложения.

1. Утром взошла яркое солнце. 2. К остановке подъехала трамвай. 3. Мама принёс мне коробку карандашей.

Всегда ли нужно согласовывать существительное и глагол между собой по роду?

Вывод: согласовывать существительное и глагол нужно не всегда, а только тогда, когда глагол стоит в прошедшем времени.

Выделите окончания глаголов.

Переделайте предложения так, чтобы глаголы стояли в настоящем времени. Выделите окончания глаголов.

Сравните с глаголами прошедшего времени. Что заметили?

Вывод: в прошедшем времени окончания у глаголов разные, а в настоящем времени у глаголов одинаковые окончания.

Задание 19. (анализ материала; работа с предложением)

Составьте предложения из данных слов. Начинайте каждое предложение с выделенного слова.

1. Жили, **динозавры**, Земле, на, более, миллионов, 65, лет, назад. 2. **В**, время, то, планете, всей, на, и, тепло, было, сыро. 3. **Даже**, севере, на, тропические, водились, росли, деревья, и, динозавры. 4. **Из-за**, на, все, похолодания, динозавры, планете, исчезли.

Из «Книги эрудита»

Какие слова должны стоять после предлогов?

Что помогло вам составить из отдельных слов целое предложение?

Вывод: составить предложение из отдельных слов легче, если внимательно относиться к предлогам и учитывать смысл предыдущего предложения.

Задание 20 (анализ материала, работа с предложением)

Прочитай. Что в предложениях не так? Исправь ошибки в предложениях.

1. Маша *вышли* на опушку и увидели кукушку.
2. На опушке дети *слепила* снежную бабу.
3. Утром *шли* снег, Миша и Женя *катался* на лыжах.
4. Девочки нашего класса *занимается* спортом.
5. Наколола Жучка нос и *отбежал* на свое место.
6. Монтажники *выполняет* важную работу.
7. Солнышко *вышла* из-за туч.
8. На полке лежит учебники и тетради.
9. Маша принесла *рыбки* для нашего аквариума.
10. На *лесная* полянке *краснели* земляника.

Что помогло тебе в исправлении ошибок?

Вывод: знания о том, что все слова между собою связаны в предложении (глагол – с существительным, прилагательное – с существительным).

Задание 21. (анализ материала; работа с предложением.)

К каждому из предложений выберите подходящее продолжение.

Объясните.

1) Вот здание бывшей школы. ...

Возле здания бывшей школы стоит скульптура космонавта. ...

(В этой школе учился будущий космонавт; В этой школе будущий космонавт учился).

2) Проснулся я от крика. ...

Я увидел дядю. ...

(Кричал дядя; Дядя кричал, размахивал руками).

3) Мы услышали стук. ...

Мы увидели дятла. ...

(Дятел сидел на ветке; Стучал дятел).

Вывод: в русском языке два предложения соединяются так, что уже известная информация стоит в начале второго предложения, а новая в конце.

Задание 22. (анализ материала, работа с текстом)

Составьте из данных в скобках слов предложение так, чтобы оно развивало мысль предыдущего предложения. Запишите.

1) Вечером в избушке становилосьлюдно и шумно. Рыбаки ужинали, рассказывали были и небылицы. Щелкали орехи (*Васютка,*

рыбаки, орехи, снабжать). 2) Алина подошла к Лева. И Лева пошёл танцевать, хотя он танцевать не умел (его, учить, Алина).

Какое уже известное правило мы с вами подтвердили?

Вывод: в русском языке два предложения соединяются так, что уже известная информация стоит в начале второго предложения, а новая в конце.

Языковеды сравнивают нашу речь с движением конькобежца. Как вы думаете, почему?

Вывод: Для того чтобы продвинуться вперёд, конькобежец одной ногой отталкивается, другой скользит вперёд. Мы так же строим текст, т.е. отталкиваемся от того, что уже было и делаем шаг вперёд в развитии мысли, сообщаем новое.

Тема: «**Прилагательное**»

Задание 1. (анализ материала; работа с текстом и предложением)

Рассмотрите рисунок и прочитайте текст, из которого убраны некоторые имена прилагательные. Точно ли в нём описан внешний вид Незнайки?



Незнайка

В Цветочном городе жили малыши и малышки. Самым известным среди них был Незнайка. Его так прозвали за то, что он ничего не знал.

Незнайка носил ... шляпу, ... брюки и ... рубашку с ... галстуком. Он вообще любил яркие краски. Нарядившись таким попугаем, Незнайка по целым дням слонялся по городу, сочинял небылицы и всем рассказывал.

Н. Носов

Дополните описание Незнайки именами прилагательными из слов для выбора. Стал ли текст лучше? Почему? Для чего в речи мы используем

имена прилагательные? Запишите выделенное предложение, вставляя в него выбранные прилагательные.

Слова для выбора: голубую, ярко-голубую, синюю, жёлтые, канареечные, оранжевую, ярко-оранжевую, зелёным, изумрудным.

Вывод: имена прилагательные делают нашу речь более точно и образной.

Задание 2. (эксперимент; работа с предложением)

Рассмотрите рисунок, опишите ворону и кота, не используя ни одного имени прилагательного. Получился ли связный рассказ?

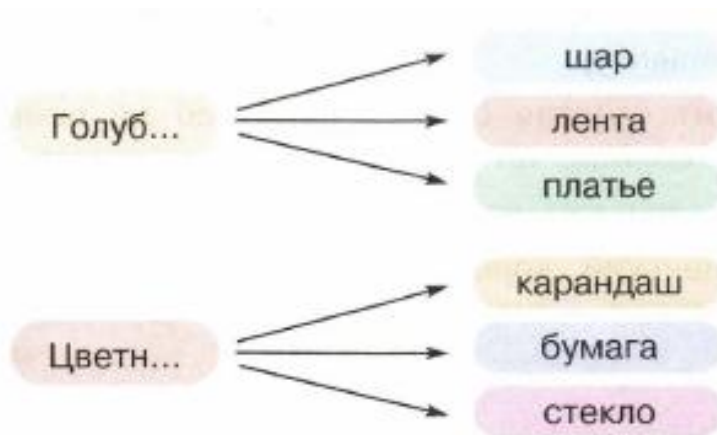


А теперь сделайте то же самое, используя имена прилагательные. Составленные предложения запишите.

Вывод: без имени прилагательного наша речь будет не связной, также не совсем понятно будет, о ком мы говорим. Имя прилагательное помогает нам описать предметы, животных и др.

Задание 3. (анализ материала; работа со словосочетанием)

Составьте словосочетания из данных слов и запишите, выбрав нужные окончания.



Как вы думаете, почему у прилагательных меняется окончание? О чём это говорит? Оно связано как-то с существительным?

Вывод: имена прилагательные изменяются по родам. Имя прилагательное стоит в том же роде, что и имя существительное, от которого прилагательное зависит.

Задание 4. (проблемный вопрос; работа с текстом)

Почему имя прилагательное так называется?

Отвечая на вопрос, обратитесь к тексту из задания 1 («Незнайка»).

Вывод: потому что оно всегда «прилагается» к другому слову (обычно к существительному).

Задание 5. (анализ материала; работа с текстом)

Прочитайте текст. Что в нём не так? Исправьте ошибки. Чем отличаются исправленные прилагательные? Выпишите словосочетания с именем прилагательным.

1. Осенью в дождливая серая день проскакал по городу олень.
(Ю.Энтин.)

2. Мимо белый яблока луны, мимо красный яблока заката облака из неведомый страны к нам спешат и опять бегут куда-то. (С. Козлов).

Как зависят имена прилагательные от существительных?

Вывод: имена прилагательные ставятся в том же роде, что и имя существительное. То есть имена прилагательные изменяются по родам, в отличие от существительных, у которых род – постоянный признак.

Задание 6. (анализ материала; работа со словосочетанием)

Составьте словосочетания по рисункам. Чем различаются имена прилагательные в этих словосочетаниях?



Вывод: имена прилагательные изменяются по числам. Число имени прилагательного определяется по числу имени существительного, от которого оно зависит.

Задание 7. (анализ материала; работа со словосочетанием)

Сравните имена прилагательные в левом и в правом столбиках.

зелёный лист	зелёные листья
зелёная трава	зелёные травы
зелёное поле	зелёные поля

Что вы заметили? (в левом столбике у прилагательных окончания разные, а в правом – одинаковые).

А почему? (потому что в правом столбике все словосочетания стоят во мн.ч., а в левом – в единственном).

Вывод: имена прилагательные во множественном числе рода не имеют и по родам не изменяются.

Задание 8. (проблемный вопрос; работа со словосочетанием)

Понятно, что имя прилагательное согласуется с существительным и в роде, и в числе. Но ведь имя существительное изменяется ещё и по падежам. А прилагательное?

Просклоняйте сочетания имени существительного с именем прилагательным по падежам.

Новая кукла, добрый человек, синее море.

Образец:

И. п. родн[ОЙ] дом

В. п. родн[ОЙ] дом

Р. п. родн[ОГО] дома

Т. п. родн[ЫМ] домом

Д. п. родн[ОМУ] дому

П. п. о родн[ОМ] доме

Как определить падеж имени прилагательного?

Вывод: падеж имени прилагательного совпадает с падежом имени существительного, от которого прилагательное зависит.

Задание 9. (анализ материала; работа с текстом)

Восстановите верный порядок действий, которые нужно совершить, чтобы правильно определить падеж прилагательного. Составленную памятку запишите.

– Потом определяем падеж имени существительного в предложении или в словосочетании.

– Сначала находим имя существительное, от которого зависит имя прилагательное.

– И наконец, называем падеж имени прилагательного: он такой же, как и падеж имени существительного.

А что вам помогло правильно расставить предложения? (слова «сначала», «потом», и «наконец»).

Задание 10. (проблемный вопрос; работа со словосочетанием)

Внимательно посмотрите на примеры, приведенные ниже. Что вы заметили?

Земляника (как **ая**?) — красн**ая**, ранн**ая**.

Солнышко (как **ое**?) — красн**ое**, весенн**ее**.

Шар (как **ой**?) — цветн**ой**.

Ленты (как **ие**?) — син**ие**, красн**ые**.

Вывод: окончание имени прилагательного совпадает с окончанием вопроса, на который оно отвечает. Следовательно, чтобы не ошибиться в написании безударного окончания прилагательного, нужно задать к нему вопрос от существительного.

Задание 11. (анализ материала; работа со словосочетанием)

Рассмотрите примеры. Сравните окончания прилагательных и вопросов к ним:

утро (как **ое**?) ранн**ее**

дорога (как **ая**?) зимн**ая**

ветер (как **ой**?) резк**ий**

поля (как **ие**?) бескрайн**ие**

Что можно добавить к нашим выводам об окончаниях имен прилагательных?

Вывод: окончания прилагательного и вопроса к нему не совпадают, если перед окончанием стоит мягкий согласный.

Задание 12. (анализ материала; работа с текстом)

Составьте устно текст о том, как определить род, число, падеж имени прилагательного. Для этого восстановите верный порядок действий, приведённых в упражнении. Составленную памятку запишите.

- Затем определить род, число и падеж имени существительного.
- В первую очередь, нужно найти имя существительное, от которого зависит имя прилагательное.
- В заключение надо вспомнить, что во множественном числе род имени прилагательного определить нельзя.
- После этого определить род, число и падеж имени прилагательного по роду, числу и падежу имени существительного.

Что в этих предложениях указывает на их порядок?

Вывод: специальные слова (в первую очередь, затем, в заключение, после этого). Такие слова помогают нам выстроить свою речь.

Задание 13. (анализ материала; работа с предложением)

Вот как маленькие дети иногда сравнивают.

- 1) Лист тополя зелёный, а лист берёзы маленький.
- 2) Медведь бурый, а волк серый.
- 3) У лисы хвост пушистый, а у белки рыженький.

Как вы думаете, правильно ли так сравнивать? Исправьте и запишите предложения.

Вывод: сравнивать нужно по одному признаку (по цвету, по величине и т.п.).

Задание 14. (анализ материала; работа с текстом)

По данному началу определите, какие признаки следует отобрать для сравнения – сходства или различия.

- 1) В лесу часто встречаются кустики голубики и черники. Они так похожи! Где голубика, где черника?
- 2) Заяц и мышка, они такие разные, так не похожи друг на друга, а носят одинаковое название – грызуны. Что у них общего?

Выберите один из вариантов, продолжите сравнение и запишите текст.

Вывод: когда нужно что-то отличить от чего-то, в сравнительном описании мы говорим только о различиях. А если нужно найти общее между предметами или животными, говорим только о сходствах.

2.3 Определение уровня развития связной письменной речи после проведения формирующего эксперимента

Задачей данного этапа являлось установление достигнутого уровня развития связной письменной речи младших школьников и сравнение результатов итогового среза с исходным.

После внедрения в практику обучения разработанных нами заданий исследовательского характера был проведён итоговый контрольный срез в экспериментальном и контрольном классах. Он проходил по той же схеме, что и на этапе констатирующего эксперимента, только были проанализированы две творческие работы: сочинение и изложение. Анализ работ и распределение учащихся по уровням осуществлялись с учётом тех же критериев, что и на этапе констатирующего среза (см. Главу 2, пункт 2.1).

Ход эксперимента

Первое сочинение было на тему «Чудеса природы», ученики писали его на уроке русского языка. Детям было предложено домашнее задание – подумать дома на данную тему, поискать информацию о своём «чуде». Ученики писали его самостоятельно, без плана.

Результаты проверки зафиксированы в приложении 2, в таблице 1.1 и 1.2.

Оказалось, что в контрольной группе (3 «Б») связная речь находится на высоком уровне у 1 учащегося (6%), на среднем уровне у 7 учащихся (47%) и на низком уровне у 7 учащихся (47%). Типичными речевыми ошибками в контрольной группе являются нарушение порядка слов в предложении (10 из 49), повторение одних и тех же слов и употребление лишних слов (9 из 49), отсутствие связи между предложениями (7 из 49), неправильное употребление местоимений, предлогов, союзов (8 из 49).

В экспериментальной группе (3 «А») связная речь находится на высоком уровне у 8 учащихся (54%), на среднем уровне у 6 учащихся (40%)

и на низком уровне у 1 учащегося (6%). Типичными речевыми ошибками в экспериментальной группе является повторение одних и тех же слов и употребление лишних слов (7 из 28). Таким образом, экспериментальная группа показала более высокие результаты. В контрольной группе на низком уровне находится более половины учеников, в то время как в экспериментальной – всего один.

Второй творческой работой было изложение на тему «Оляпка».

Был трескучий мороз. Охотник очень удивился, услышав, как весело распевает чернобрюхая птичка на льду. Когда охотник подошел поближе, птичка нырнула в прорубь. Охотник увидел, что птичка гребла под водой крыльями. Потом она нырнула на самое дно, перевернула клювом камешек и вытащила из-под него водяного жука. Затем птичка выскочила на лед, встряхнулась и запела. Это – оляпка, водяной воробей...

Написание изложения проходило в шесть этапов: 1. Знакомство с текстом. 2. Вопросы к тексту. 3. Словарно-орфографическая работа. 4. Письменная работа. 5. Самопроверка. 6. Рефлексия.

План изложения «Оляпка» был таким:

- 1) На льду.
- 2) В проруби.
- 3) Особенности оляпки.

Результаты проверки изложения «Оляпка» зафиксированы в приложении 2, таблица 2.1 и 2.2.

Оказалось, что контрольной группе связная речь находится на высоком уровне у 2 учащихся (13%), на среднем уровне у 11 учащихся (74%) и на низком уровне у 2 учащихся (13%). Чаще других в этой творческой работе встречаются нарушение порядка слов в предложении (8 из 38), неправильное употребления местоимений, предлогов, союзов (10 из 38), повторение одних и тех же слов и употребление лишних слов (10 из 38).

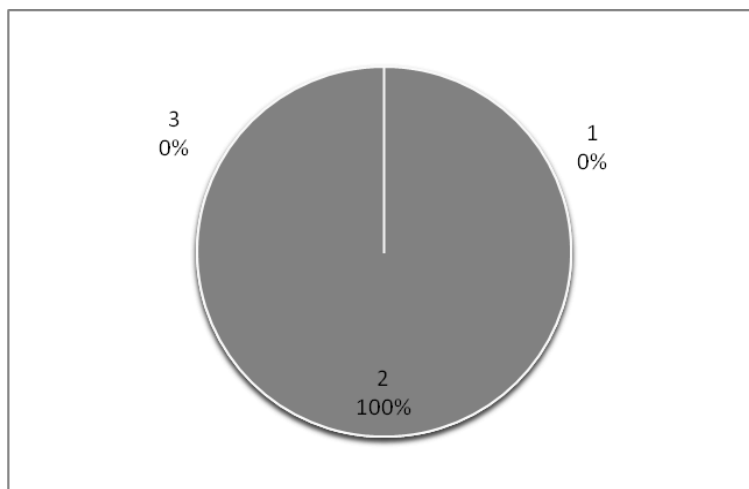
По результатам проверки изложения «Оляпка», в экспериментальной группе связная речь находится на высоком уровне у 7 учащихся (47%), на среднем уровне у 8 учащихся (53%) и нет учащихся на низком уровне. В этой работе ученики 3 «А» допустили больше всего ошибок на повторение одних и тех же слов и употребление лишних слов (11 из 22).

После анализа двух творческих работ мы пришли к выводу, что в 3 «Б» связная письменная речь у всех учеников находится на среднем уровне (см. рис. 1, а также Приложение 2, таблица 3.1).

Рисунок 1

Уровень развития связной письменной речи учащихся 3 «Б» класса

Уровень развития связной речи:
1) Низкий (0 учащихся)
2) Средний (15 учащихся)
3) Высокий (0 учащихся)

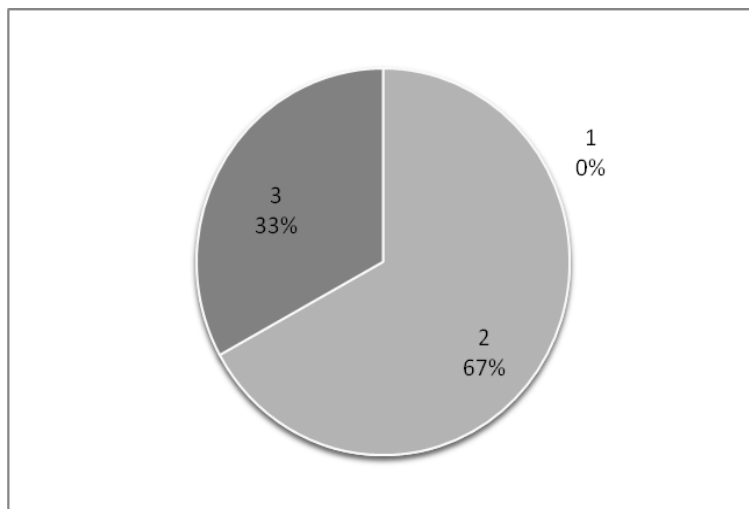


В 3 «А» по результатам двух творческих работ связная письменная речь у 67% учеников находится на среднем уровне и у 33% – на высоком уровне. Учащихся с низким уровнем не выявлено (см. рис. 2, а так же Приложение 2, таблица 3.2).

Рисунок 2

Уровень развития связной письменной речи учащихся 3 «А» класса

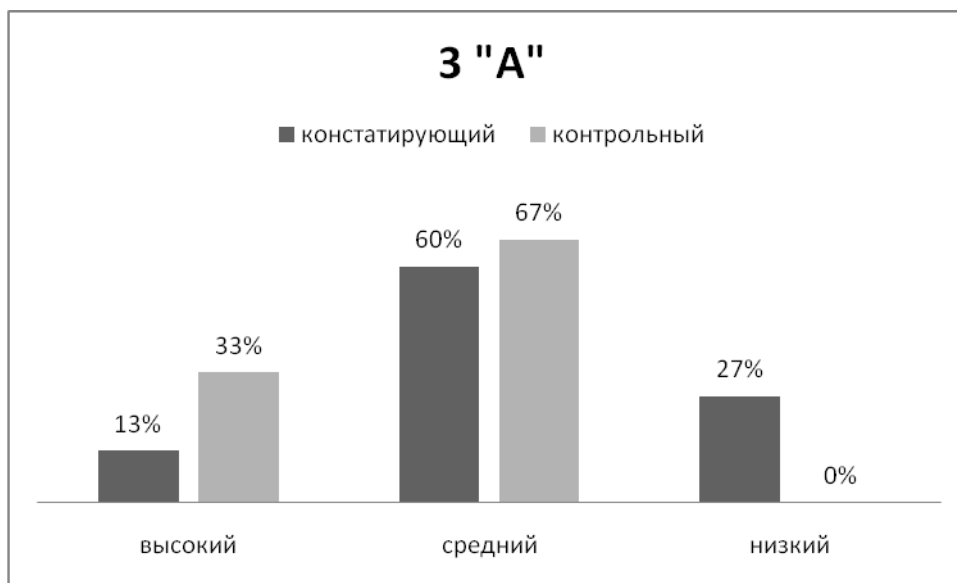
Уровень развития связной речи:
4) Низкий (0 учащихся)
5) Средний (10 учащихся)
6) Высокий (5 учащихся)



Итак, после формирующего эксперимента уровень развития связной письменной речи в экспериментальном в 3 «А» классе повысился: количество учеников с высоким уровнем увеличилось на 20%, со средним уровнем уменьшилось на 7%, а с низким уровнем уменьшилось на 27%. (см. рис 3.)

Рисунок 3

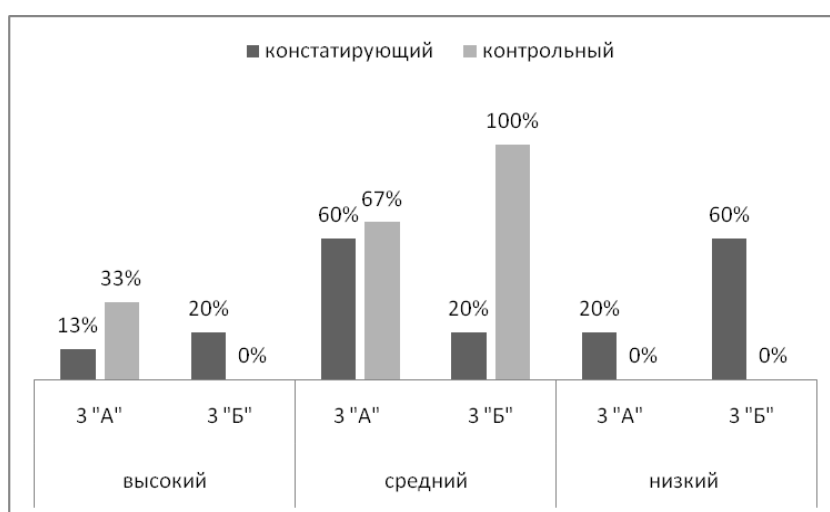
Уровень развития связной письменной речи в 3 «А» классе до и после формирующего эксперимента



В контрольном классе (3 «Б») также наблюдаются в основном положительные изменения: количество учеников с низким уровнем понизилось на 60%, а со средним уровнем увеличилось на 80%. Однако учащихся с высоким уровнем после контрольного среза в этом классе не выявлено совсем, хотя на этапе констатирующего эксперимента их было трое (20%) (см. рис. 4).

Рисунок 4

Сравнение результатов контрольной и экспериментальной групп до формирующего и после формирующего эксперимента



Общий уровень развития связной письменной речи в 3 «А» классе после формирующего эксперимента выше, чем в 3 «Б», поскольку в 3 «А», кроме среднего уровня, представлен уровень высокий (33%).

Кроме того, после контрольного среза выяснилось, что характер ошибок в творческих работах учеников экспериментального класса изменился. Они стали делать меньше ошибок на согласование и управление (их общее количество снизилось в среднем с 4 до 2,5 на одну творческую работу) и неправильное употребление местоимений, предлогов, союзов (их общее количество снизилось в среднем с 9 до 4 на одну творческую работу). Существенно снизилось количество ошибок на нарушение порядка слов в предложении (их общее количество изменилось с 10 до 1 ошибки на одну

творческую работу), а также количество ошибок на отсутствие связи между предложениями (с 4,6 до 1,5). Практически на прежнем уровне сохранилось количество неоправданных словесных повторов, их стало даже немного больше (в среднем на 1 ошибку в работе на целый класс).

В контрольном классе нет такой ярко выраженной динамики в характере и количестве ошибок. В основном на этапе контрольного среза учащиеся совершали те же по типу ошибки, что и на этапе констатирующего. Количественные изменения не существенны. Разница во всех случаях составляет примерно 1-2 ошибки.

Мы видим явные различия результатов между контрольной и экспериментальной группами. Таким образом, наша гипотеза о том, что использование на уроках русского языка заданий исследовательского характера будет способствовать развитию связной письменной речи младших школьников, подтвердилась.

Выводы по главе II

2.1 Констатирующий эксперимент показал, что среди испытуемых преобладает средний и низкий уровень развития связной письменной речи. (87% во 2 «А», 80% во 2 «Б»). Следовательно, необходима специальная работа по повышению уровня развития связной письменной речи второклассников. Экспериментальной группой был определён 2 «А» класс, а контрольной – 2 «Б».

При составлении программы формирующего эксперимента следует учитывать, что наиболее распространёнными ошибками учащихся 2-х классов являются: нарушение порядка слов в предложении; повторение одних и тех же слов; употребление лишних слов; неправильное согласование и управление слов в предложении; неправильное употребление местоимений, предлогов, союзов; отсутствие связи между предложениями.

2.2 Формирующий эксперимент строился на заданиях исследовательского характера, которые мы условно поделили на несколько типов: задания на сбор материала, задания на анализ материала, лингвистический эксперимент, проблемный вопрос. Задания предлагались регулярно в соответствии с темой урока (по 1-2 на каждом уроке) в течение месяца.

2.3 Контрольный срез после формирующего эксперимента показал, что уровень развития письменной связной речи в экспериментальном 3 «А» классе существенно повысился. В контрольном классе также наблюдается положительная динамика, но она не имеет такого ярко выраженного характера.

Заключение

В результате нашего исследования мы убедились, что использование на уроках русского языка заданий исследовательского характера будет способствовать развитию связной письменной речи младших школьников, если:

- 1) эти задания будут включать в себя работу над словосочетанием, предложением или текстом;
- 2) они будут посвящены законам логики и грамматики связной речи;
- 3) в них будут отражены основные этапы учебной исследовательской деятельности (сбор материала, анализ материала, постановка проблемы, эксперимент).

Повышение уровня развития связной письменной речи учащихся в экспериментальной группе проявляется не увеличении количества учащихся с более высоким уровнем, но и в снижении общего количества речевых ошибок, а также в изменении их качества. Если до формирующего эксперимента мы зафиксировали 5 типов наиболее распространённых ошибок в этом классе, то после формирующего эксперимента – только один тип.

В контрольной группе уровень развития связной письменной речи также повысился, что, на наш взгляд, связано с приходом в 3 «Б» постоянного нового учителя. На этапе констатирующего эксперимента за короткий срок у них сменилось несколько учителей, чем, видимо, и объяснялся достаточно низкий уровень развития их связной письменной речи. Наша гипотеза подтверждается также тем обстоятельством, что в контрольной группе количество типичных речевых ошибок снизилось незначительно, и типы ошибок остались прежними.

Основной вывод, к которому мы пришли в процессе нашей работы, может быть сведён к следующему: практически все упражнения на развитие связной речи, так или иначе, имеют исследовательский характер, потому что они основаны на операциях мышления (наблюдение, сравнение, анализ, обобщение, установление временной последовательности, установление причинно-следственных зависимостей, выделение главного и т. д.). Однако большая часть подобных упражнений обычно рекомендуется методистами для развития устной речи, мы же попытались применить их к речи письменной. В этом состоит новизна нашего исследования.

Практическая значимость исследования лично для нас заключается в том, что мы научились в упражнениях, которые не были задуманы их авторами как исследовательские, находить «исследовательское зерно» и преобразовывать их в поисковые.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева Е.М. Сказки, сочиненные детьми // Начальная школа. – №09, 2001.
2. Алексеева О.В. Урок-исследование в методике функционального подхода к изучению морфологии. – № 02, 2010, С. 31–36.
3. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: Учебное пособие для студ. пед. вузов. – М.: Вербум, 2004. – 192 с.
4. Баранников И.В. Грекул А.И. Бойцова А.Ф. Методика начального обучения русскому языку. – Л., Просвещение, 1984.
5. Баринова Е.А. Боженкова Л.Ф. Лебедев В.И. Классификация изложений и общие требования к ним // Методика русского языка. – Москва: «Просвещение», 1974. – 178 с.
6. Безруких М.М. Обучение письму: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1997. – 218 с.
7. Булыгина Т.В. Крылова С.А. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
8. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1987.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1996.
10. Горлова М.А. Обучение написанию сочинения // Начальная школа. – №6, 2006.
11. Григорьева М.Н. Учимся сочинять загадки // Начальная школа. – №4, 2003.
12. Данилова Г.И. Изложения с языковым разбором текста // Начальная школа. – №6, 1990.
13. Евладова Е.Б. Петракова Т.И. Пентин А.Ю. Чечеткин Ю.В. На пути к открытию мира // Начальная школа. – № 6, 1991. – 82-86 с.

14. Есенина С.А. Как научить Вашего ребенка писать изложения 4 класс (Пособие для начальных классов). – М.: «Грамотей», 2007. – 112 с.
15. Ефросинина Л.А. Литературное чтение. – М.: Вентана-Граф, 2004.
16. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. – М.: Просвещение, 1998.
17. Закожурникова М.Л. Сочинение и изложение в начальных классах. – М., 1979.
18. Запрудский Н.И. Технология исследовательской деятельности учащихся: сущность и практическая реализация // Фізика: праблемы выкладання. – №4, 2009. – 51-57 с. // <http://www.alsak.ru/item/1349-4.html>
19. Зеленкова Т.В. Активизация творческого воображения у младших школьников // Начальная школа. – №10, 2000. – 4-5 с.
20. Зимняя И.А. Педагогическая психология (Учебник). – М., 2004. – 384 с.
21. Зорина Л.Я. Дидактические аспекты естественно-научного образования. – М.: РАО, 1993.
22. Иванова О.В. Исследовательская деятельность младших школьников // Начальная школа плюс, до и после. – №9, 2007. – 17-19 с.
23. Иконников И. А. Исследовательская деятельность младших школьников на уроках русского языка. // Начальная школа плюс, до и после. – №9, 2007. – 23-26 с.
24. Ильиных Л.М. Развитие исследовательских способностей школьников // Начальная школа плюс До и После. – №9, 2007. – 19-23 с.
25. Исаева Н.А. Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения (образовательная система «Школа 2100») // Начальная школа. – №8, 2011. – 18–24 с.
26. Капинос В.И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности // Русский язык в школе. – №4, 1978. – 58-66 с.
27. Карманова Т.Б. Опыт работы над выборочным изложением // Начальная школа. – № 1, 1997. – 29-31 с.

28. Каюмова А.М. Исследовательская деятельность учащихся // Молодой учёный. – № 2, 2013. – 378-380 с. // <http://www.moluch.ru/archive/49/6139/>
29. Колягин Ю.М. Алексеенко О.Л. Интеграция школьного обучения // Начальная школа. – № 9, 2001. – 28-31 с.
30. Константинова Л.Б. Развитие творческих способностей младших школьников // Начальная Школа. – №7, 2000.
31. Ладыженская Т.А. Определение уровня развития связной речи учащихся // Исследования по развитию связной речи учащихся. – М., 1974. – 8-31 с.
32. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
33. Ладыженская Т.А. Характеристика связной речи детей. – М.: Педагогика, 1980.
34. Лазарев В.С. Рекомендации по развитию исследовательских умений учащихся. – М., 2007.
35. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М., 1965.
36. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: Просвещение, 1985. – 476 с.
37. Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка. – М.: Наука, 1983. – 344 с.
38. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Академия, 1999. – 289 с.
39. Львов М.Р. Рамзаева Т.Г. Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – Москва «Просвещение», 1987. – 364 с.
40. Львова М.Е. Взаимосвязь обучения изложениям и сочинениям // Начальная школа. – № 3, 1984. – 32-35 с.

41. Майская А.З. Методические рекомендации к написанию сочинений // Начальная школа. – № 9, 2001.
42. Мали Л.Д. Урок – лингвистическое исследование в начальных классах. – № 06, 2004. – С. 2-5.
43. Методика обучения грамоте: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений (по специальности «Учитель начальных классов») / Сост. Сальникова Т.П. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 355 с.
44. Михеева Т.Б. Пичкунова О.В. Уроки развития речи в 3 классе. – М.: Русское слово, 2005.
45. Морозова И.Д. Виды изложений и методика их проведения. – М.: Просвещение, 1984. – 184 с.
46. Негнивицкая Е.И. Шахнарович А.М. Язык и дети. – М., 1981.
47. Никитина А.В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. – № 10, 2001.
48. Поддъяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Эребус, 2006.
49. Полухина Е.А. Активное слушание в обучении изложению // Начальная школа. – №2, 2002.
50. Рамзаева Т.Г. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». – М.: Просвещение, 1979. 431 с.
51. Речевые секреты: Кн. Для учителя нач. классов / Т.А. Ладыженская, Р.И. Никольская, Г.И. Сорокина и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1992. – 144 с.
52. Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. Панова В.Г., 1993.

53. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; Под ред. М.С. Соловейчик. 3-е изд. – М.: Академия, 1997. – 383 с.
54. Савенков А.И. Маленький исследователь: Как научить младшего школьника приобретать знания. – Ярославль, 2002. – 208 с.
55. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Ось-89, 2006. 480 с.
56. Светловская И.С. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Начальная школа. – № 5, 1990. – С. 57-60.
57. Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – Москва: «Просвещение», 1987. – 364 с.
58. Синявская Е.В. Моделирование орфографических правил младшими школьниками. // Начальная школа. – №8, 2014. 43-47 с.
59. Смирнова А.А. Конструирование исследовательских задач по математике // Начальная школа. – №10, 2010. – 33-38 с.
60. Сулейманова С.Г. Развитие письменной речи // Методика развития речи в начальной школе. Авторы: Величук А.П., Асадуллин А.Ш., Сулейманова С.Г. – Л., 1982. – 99 с.
61. Успенский В.В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе (Автореф. дис. канд. пед. наук). – Москва, 1997. – 20 с. / <http://vestnik.stavsu.ru/56-2008/07.pdf/>
62. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования(1-4 кл.). – Москва, 2009. – С. 63 / <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922/>
63. Фридман Л.М. Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М.: 1991. – С. 201-253 / <http://www.klex.ru/byf/>

64. Черноусова Н.С. Сочинения в начальных классах. – М.: Просвещение, 1976.
65. Шанский Н.М. Резниченко И.Л. Кудрявцева Т.С. и др. Что значит знать язык и владеть им // под ред.Н.М. Шанского. – Л.: Просвещение, 1989.
66. Щукина Г.И. Активация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 320 с.
67. Эйснер Л.Г. Как работает учитель по развитию речи // Начальная школа. – №10, 1990.
68. Юртаев С.В. Типы уроков развития речи // Начальная школа. – №5, 2005.