

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
(НА МАТЕРИАЛЕ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ)**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021351
Жигаловой Ксении Геннадьевны

Научный руководитель
к.филол.н., доц.
Еременко О.И.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические предпосылки развития младшего школьника как языковой личности на уроках русского языка (на материале цветоименований)	7
1.1. Определение понятия «языковая личность» в лингвистике, лингводидактике и педагогике.....	7
1.2. Цветоименования как объект лингвистических исследований.....	14
Глава 2. Методические основы развития младшего школьника как языковой личности на уроках русского языка (на материале цветоименований)	24
2.1. Проблема развития младшего школьника как языковой личности (обзор методической литературы).....	24
2.2. Экспериментально–методическая работа, направленная на развитие языковой личности младшего школьника (на материале цветоименований).....	30
Заключение	61
Библиографический список	65
Приложение	72

ВВЕДЕНИЕ

В сознании носителя языка картина мира формируется, оформляется с помощью единиц языка, закрепляется в языковом сознании индивида, то есть составной частью, компонентом, репрезентантом картины мира является языковая картина мира (И.Б. Игнатова, Ю.Н. Караулов, О.Л. Каменская, В.И. Постолова, Б.А. Серебренников, В.Н. Телия, А.А. Уфимцева), одну из заметных частей которой составит цветовая, или лингвоцветовая картина мира.

В языковом сознании человека и человечества рождается и формируется то, что и может быть названо цветовой картиной мира. На наш взгляд, цветовая картина мира есть совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветовых ощущений, материализующихся посредством речи.

Колористическая лексика получила научное освещение в различных аспектах: в сопоставительных исследованиях (П.П. Антоненко, Л. Байрамова, А.П. Василевич, В.Г. Гак, Ш.К. Жаркынбекова, Т.Ю. Светличная, С.Г. Терминасова и др.), в рамках исторического направления (Н.Б. Бахилина, Л.С. Грановская, Т.И. Вендина и др.), психолингвистическом (Р.М. Фрумкина, А.П. Василевич, А.И. Белов), лингвокультурологическом, этнокультурном (А.П. Василевич, О.В. Белова, Н.В. Серов и др.), когнитивном (Т.И. Вендина, Е.В. Рахилина, И.А. Стернин и др.).

В.Г. Кульпина определяет колоративы как достаточно чётко очерченную в языке группу прилагательных, обозначающих цвет. Внутри цветообозначений автор выделяет две семантические группы: собственно колоративы (красный, коралловый, голубой и т.д.) и дополнительные характеристики цвета (светлый, тёмный, густой и др.) (Кульпина, 2002, 76).

Изучая родной язык, школьник познаёт объективно существующую действительность, которая в его сознании отражается с помощью единиц языка. В сознании обучающегося формируется объективная картина мира, национально и индивидуально обусловленная. Чем больше познаёт ребёнок

родной язык, тем шире и разнообразнее картина мира в его сознании. Вследствие обучения в начальных классах продолжается формирование языкового сознания, в котором в единицах языка находит отражение картина мира.

Формирование языковой личности младшего школьника в процессе языкового и речевого развития (Т.Г. Рамзаева, Л.В. Савельева, Е.П. Суворова и др.), расширение восприятия ребенком многоцветного окружающего мира (А.П. Журавлев, Н.В. Серов, П.В. Царев), развитие эстетических потребностей обучающегося (см. ФГОС), осознание им цветовой лексики как словарного богатства языка углубляют внимание учащихся к семантике функционирующего слова в устной и письменной речи, повышая тем самым уровень владения языковой, лингвистической и коммуникативной компетенциями.

На уроках русского языка учитель формирует в языковом сознании младшего школьника цветонаименование, насыщая словарь и речь ребёнка цветонаименований разного состава и образования. На уроках русского языка в начальных классах, как подсказывает проведённое исследование и наши наблюдения, почти не уделяется внимания этому аспекту обучения языку. Результатом такого подхода является то, что школьники владеют очень ограниченным составом цветообозначений и, как правило, не используют в речи и в творческих работах способы образования колоративов, существующие в системе языка.

В связи с установленными выше фактами нами был обусловлен выбор темы выпускной квалификационной работы: «Развитие языковой личности младшего школьника на уроках русского языка (на материале цветонаименований)».

Проблема исследования: каковы методические условия развития языковой личности младшего школьника на уроках русского языка (на материале цветонаименований).

Решение данной проблемы является **целью** нашего исследования.

Объект исследования: процесс развития языковой личности на уроках русского языка.

Предмет исследования: методические условия развития языковой личности младшего школьника на уроках русского языка (на материале цветоименований).

Гипотеза исследования: развитие языковой личности младшего школьника на уроках русского языка (на материале цветоименований) будет эффективным, если:

1. Систематически проводить работу по развитию языковой личности младшего школьника, наряду с традиционными приемами работы использовать проблемные и творческие задания.

2. Использовать различные виды заданий, направленные на классификацию цветоименований.

Цель, объект и предмет исследования определяют следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть определение понятия «языковая личность» в лингвистике, лингводидактике и педагогике.

2. Охарактеризовать цветоименования как объект лингвистических исследований

3. Раскрыть проблему развития младшего школьника как языковой личности (обзор методической литературы).

4. Организовать и провести экспериментально–методическую работу, направленную на развитие языковой личности младшего школьника (на материале цветоименований).

Методы исследования: *теоретические:* анализ и обобщение педагогической, психологической, лингвистической и методической литературы по проблеме исследования; *эмпирические:* эксперимент (констатирующий, формирующий этапы); *метод количественного и качественного анализа* результатов исследования.

База исследования. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение школа № 33, г. Белгород. 4 класс: 30 человек.

Практическая значимость заключается в определении и апробации методических условий по развитию языковой личности младшего школьника на уроках русского языка (на материале цветоименований).

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Во введении обосновывается актуальность исследования, формулируется научный аппарат: проблема, цель, объект, предмет, задачи, методы исследования, указана практическая значимость работы и краткое содержание.

В первой главе «Теоретические предпосылки развития младшего школьника как языковой личности на уроках русского языка (на материале цветоименований)» раскрыто определение понятия «языковая личность» в лингвистике, лингводидактике и педагогике; охарактеризовано цветоименование как объект лингвистических исследований.

Во второй главе «Методические основы развития младшего школьника как языковой личности на уроках русского языка (на материале цветоименований)» рассмотрена проблема развития младшего школьника как языковой личности (обзор методической литературы). Организована и проведена экспериментально–методическая работа, направленная на развитие языковой личности младшего школьника (на материале цветоименований)

В заключении содержатся выводы по результатам исследования.

В приложении представлены материалы практической работы, проведённой в начальной школе.

Объем выпускной квалификационной работы 71 страниц. Она содержит 8 таблиц и 1 рисунок.

Список использованной литературы содержит 61 источник.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ)

1.1. Определение понятия «языковая личность» в лингвистике, лингводидактике и педагогике

Развитие лингвистической мысли последних двух десятилетий ознаменовано активным изучением человеческого фактора в языке. Основная тенденция современной лингвистики определена антропоцентричностью научных исследований, их значимостью для человека, их ролью в процессе познания человеком самого себя и мира.

Язык и речь являются основополагающими понятиями «жизненного мира» человека. Благодаря понятию «жизненный мир», которое впервые встречается у Э. Гуссерля и активно разрабатывается М.Р. Фрумкина, мы можем говорить о едином духовном гештальте, создаваемом людьми и для людей. Язык как «субъект культуры», с одной – показатель идентичности личности, выступает в качестве объединяющего начала между поколениями, соединяя индивидуумы, этнические группы, народы в пространстве коммуникативного дискурса (Фрумкина, 2011, 89).

Ф.М. Литвинко «за коммуникацией мыслей, взаимностью диалога скрывается глубинная сущность языка» (Литвинко, 2009, 21). Продолжая мысль этого автора, мы подчеркиваем, что «язык является переходом от индивидуального к общему», значит, при изучении концепта «язык» непременно совершается переход от субъективных оценочных категорий к пониманию того, что язык является инструментом и следствием социального взаимодействия.

Так проблема развития языковой личности четко обозначается на двух уровнях – личностном и социальном. В педагогике и образовании важно акцентировать именно это двустороннее взаимодействие человека и среды:

окружающее пространство и личность связаны между собой посредством языка и речи. В процессе неизбежной социальной интеграции личности создается «повседневный окружающий жизненный мир, в котором все мы обладаем как сознательные существа» (Литвинко, 2009, 90). М.Я. Микулинская отмечает, что понятие «жизненный мир» приобретает социальные коннотации. Он пишет о том, что при высказывании субъекта реализуются три вида контекста – повседневный, социальный, личностный. Значит, язык связан с процессом коммуникации, воспроизводит культуру, участвует в социальной интеграции и задает параметры социализации (Микулинская, 2009, 78).

В образовательном пространстве реализуется возможность разностороннего личностного и социального развития через реализацию функций языка. Индивид, попадая в среду, благоприятную или не благоприятную для развития «Я–концепции» или самости – «центрального архетипа личности» (Реан, 2009, 21), овладевает представлениями о себе и своей социальной и персональной идентичности. И если формирование, развитие и изменение Я–концепции обусловлено факторами внутреннего и внешнего порядка, то язык как знаковой системе принадлежит ведущая роль. А.А. Реан утверждает, что обладание языком приводит к возникновению новых возможностей, а именно к формированию творческого мышления и личного ментального пространства (Реан, 2009, 26). Тогда человек оказывается способным не только воспринимать реальность (что соответствует метаязыковой и когнитивной функции языка), отображать ее (экспрессивная функция), но и манифестировать себя в окружающем пространстве (фатическая, фациативная и апелятивная функции). Это ориентирует наше исследование процесса развития языковой личности, компетентной в области языка и речи. Остановимся подробнее на ключевом понятии.

Согласно С.Г. Воркачеву, понятие «языковая личность», возникшее в последние десятилетия в антропологической лингвистике, уже заняло в ней центральное место (Воркачеву, 2010, 45). Более того, дало имя новой научной дисциплине «лингвистической персоналогии» (В.П. Нерознак). Однако

уточним, что термин «языковая личность» начинает активно использоваться в зарубежной психологии, когда при изучении концептов «мотивация» и «формирование личности» американские исследователи связывали язык и языковые компетенции индивида с уровнем его духовного развития.

Что касается отечественной антропоцентрической лингвистики, понятие языковой личности как «личности, способной совершать речевые поступки» (Сухин, 2010, 45). Термин «языковая личность» понимался им в литературоведческом аспекте, и он не дал четкого определения этому понятию, однако подчеркнул: «Языковое творчество личности, это следствие выхода его со всех конкретных кругов, которые сужаются, тех коллективных субъектов, формы которых оно в себя носит, творчески их усваивая» (Львов, 2009, 45).

Проводя анализ научной литературы, мы встретили различные интерпретации понятия «языковая личность»: «речевая личность» (Г.И. Богин), «коммуникативная личность» (С.А. Сухии, В.В. Зеленская) и др. Также понятие «языковая личность» разрабатывается О. Каменской, Т.А. Толмачевой, А.П. Конецкой, которые сходятся в главной – это личность, существующая в определенной социокультурной среде. Конкретизируем позицию В.П. Конецкой, принимая во внимание, насколько она продуктивна в педагогике и образовании. Для В.П. Конецкой в социологии коммуникации важным является вопрос, в какой степени понятие языковой личности коррелирует с понятием личности как члена социальных структур различных типов. И поскольку языковая личность участвует во всех типах коммуникации, постольку при ее описании необходимо учитывать не только индивидуальные характеристики, но и нормы речевой деятельности той или иной социальной группы. В связи с этим встает вопрос о соотношении «индивидуальной языковой личности» и «коллективной языковой личности», т.е. индивидуальных речевых характеристик и норм социальной среды (Конецкой, 2009, 45).

В современной зарубежной исследованиях по педагогике и психологии Д. Майерс, Д. Мацумото, А. Менегнтти, А. Вулфолк и другие используют

термин «Я–концепция». Язык и речь авторы выделяют в качестве посредника между культурой и социальной среды.

Приведенные нами определения языковой личности принадлежат различным областям познания – языкознанию, литературоведению, социологии и, это свидетельствует о междисциплинарной сущности данного понятия.

Понятие «языковая личность» является объектом исследования многих гуманитарных наук. Роль языка в становлении личности огромна. Человеческое общение определяется как следствие основного свойства языка, свойства формирования субъекта высказывания (Львов, 2011, 56).

В лингвистике представления о языковой личности использовали Г. Штейнталь, В. Вундт, А.А. Шахматов, понятие и термин «языковая личность» был введен В.В. Виноградовым. Изучение языковой личности в лингвистике утверждает необходимость исследования языка как единства человека, языка, познания, коммуникации. Понятие «языковая личность» в последнее десятилетие используется в антропологической лингвистике, где оно занимает центральное место и даже дает имя новой научной дисциплине лингвистическая персонология. Предметом лингвистической персонологии является изучение идиолектной личности (языка индивидуума) во всем ее многообразии и полилектной личности (национального языка в пространстве и времени) (Шахматов, 2010, 67).

Структура понятия «языковая личность» представляет единство трех частей: 1) ядро; 2) модификация; 3) периферия.

1. Языковая личность: ниша в предмете (лингвистике); субъект (осмысливший мир и отразивший его в своей речи); индивид; автор текста; носитель языка, информант; активный информант; пассивный информант; говорящий; речевой портрет.

2. Языковая личность специалиста–филолога (филологическая личность); персонаж (художественного произведения); конкретная историческая личность; национальная языковая личность.

3. Научная парадигма «человек и язык»; связь «язык – человек»; антропологическая лингвистика; антропологическая лингвистика; модель языка; знание языка; знание о языке; языковая картина мира; знания о мире; тезаурус языковой личности; языковое сознание; (национальное); самосознание; менталитет народа; ментальное пространство (носителя языка); ассоциативные связи; ассоциативное поле; лексикон внутренний; лексикон индивидуальный; лексикон языковой личности; психолингвистический эксперимент; прецедентный текст (Караулов, 2010, 21).

Определение языковой личности, предложенное Ю.Н. Карауловым, содержит систематизацию существующих взглядов на языковую личность как таковую, показывает открытость списка значений, представляет широкий спектр различных трактовок рассматриваемого понятия, подчеркивает единство понятий «личность» и «языковая личность». Ю.Н. Караулов создает модель языковой личности, учитывающую философский и психологический аспекты моделирования. Его модель разграничивает язык, интеллект, действительность, а также семантический, когнитивный и прагматический уровни, выделяет три уровня структуры языковой личности (Караулов, 2010, 43).

Первый уровень в структуре языковой личности – вербально семантический уровень, его единицами являются слова, словосочетания. Этот уровень предполагает для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – описание формальных средств выражения определенных значений (Сухин, 2010, 89).

Второй уровень языковой личности – когнитивный; его единицами являются понятия, идеи, концепты. Этот уровень складывается у языковой личности в более или менее упорядоченную картину мира, отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень языковой личности предполагает увеличение количества значений, которыми владеет человек, переход к знаниям, включает интеллектуальную сферу личности и дает возможность исследователю идти от языка и процессов говорения и понимания к сознанию, процессам познания человека.

Третий, прагматический, уровень в структуре языковой личности включает цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень в анализе языковой личности дает возможность перехода от оценок её речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире (Сухов, 2010, 90).

Первый уровень языковой личности – вербально–семантический – исследуется в лингвистике, второй и третий уровни – когнитивный и прагматический – изучаются в психолингвистике, теории речевых актов, когнитологии и когнитивной лингвистике. Представители самых разных научных дисциплин (лингвистики, психологии, философии и так далее) проявляют все возрастающий интерес к тому, что стоит за языком и речью, за речевой деятельностью, то есть к самому человеку, не только как к носителю некоего сознания, осуществляющему некую деятельность, но как к носителю, в том числе сознания языкового, осуществляющему в ряде других деятельностей деятельность речевую (Сухин, 2010, 92).

Ключом к языковой личности должна быть экстралингвистическая информация, поставляемая социальной составляющей языка и связанная с историей языковой социализации данной личности (Сухин, 2010, 45).

Ю.Н. Караулов утверждает языковую личность вообще можно соотносить с культурой вообще, культурой общечеловеческой, тогда как национальную языковую личность следует соотносить с культурой национальной (Караулов, 2009, 47). Понятие «языковая личность» неотделимо от социальности и специфических проявлений социальности и национальности на всех уровнях устройства языковой личности (Караулов, 2009, 49).

В.В. Красных отмечает, что любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей (Красных, 2010, 16). Она рассматривает и языковую, и речевую личности как парадигматические явления и выделяет следующие понятия: человек говорящий – личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность; языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой

деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений; речевая личность – личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических); коммуникативная личность – конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации, в зависимости от видов деятельности, знаний, умений, стратегий общения. Если языковая личность – это парадигма речевых личностей, то, наоборот, речевая личность – это языкового общения. Понятия «языковая личность» и «речевая личность» соединяют язык и речь, парадигматику и синтагматику, систему и процесс, подчеркивая их единство, взаимодействие (Красных, 2009, 67).

Исследование проблем личности в гуманитарных науках утверждает общность понятий, проблематики, подходов к исследованию личности. Понятия «личность», «языковая личность» представляют единство, центральный объект исследования наук о человеке. Главные качества личности филолога–переводчика – субъектность, способность воспринимать различия как основу для установления взаимодействия, понимание необходимости построения субъект–субъектных отношений, толерантности – формируются в процессе овладения знаниями языка, культуры, развития познавательных возможностей обучающихся, готовности к пониманию и созданию дискурса в социокультурном взаимодействии.

Таким образом, языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей. При этом речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. Именно на уровне речевой личности проявляются как национально – культурная специфика языковой личности, так и национально – культурная специфика самого общения.

В условиях коммуникативной деятельности (реальной или виртуальной) дискурсивная личность субъекта конкретизируется в его коммуникатив-

ной личности, ответственной за протекание коммуникации, активируя тем самым резервы языковой личности, необходимые для формирования / восприятия вербального сообщения (текста). Понятие дискурсивной личности, все активнее используемое в современной науке о языке, является комплексным когнитивно–коммуникативным феноменом, который требует подключения к анализу как лингвистических, так и экстралингвистических факторов: ментальных, психологических, социокультурных, этнокультурных и пр.

1.2. Цветонаименование как объект лингвистических исследований

Языковое образование на всех этапах обучения направлено на развитие у учащихся способности к осуществлению речевой деятельности. Безусловно, успешность речевой деятельности во многом зависит от уровня развития лексикона. Проблемы, связанные с изучением речевой деятельности и языковой способности человека, постоянно привлекают исследователей из разных областей наук: психолингвистики, методики обучения родному и неродному языку, онтолингвистики – молодой науки, изучающей процесс освоения детьми родного языка.

В настоящее время педагоги опираются на концепцию лексикона как динамической функциональной самоорганизующейся системы, в которой постоянно происходит переработка и упорядочение речевого опыта.

Слово выступает в качестве «средства доступа к единой информационной базе человека – его памяти, к множеству увязываемых со словом выводных знаний, переживаний, оценок и т.д.». Исходя из этой концепции, словарь не равнозначен лексикону, а является его составной частью, подструктурой.

Полный контроль над формированием лексикона ученика со стороны учителя невозможен. Представляется целесообразным формировать у младших школьников механизмы осознанного создания собственного лексикона.

В процессе школьного обучения и приобретения личного опыта ученик познает и усваивает картину мира.

О.А. Радченко отмечает, что в процессе усвоения языка в сознании ребенка формируется языковая картина мира, «окружение, представленное через единицы и в единицах языка». Картина мира всегда этнически, национально обусловлена. Поэтому, обучая языку, мы формируем параллельно этническую ментальность будущего члена общества – русского человека, воспитываем не только уважение к родному языку, но и уважение к своей этнической и национальной принадлежности, формируем этнический, национальный менталитет (Радченко, 2012, 67).

Одним из аспектов, характеризующих целостную картину мира, является цвет. Реальная действительность – это некая картина, представленная сочетанием световых пятен разной яркости и цвета. Понятие о цвете формируется у человека в результате жизненного опыта, многочисленные цветовые образы откладываются в сознании и образуют определенную систему (Радченко, 2012, 78).

Цветовая картина мира – это совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветовых ощущений, материализующихся посредством речи. Цветовая картина мира, или лингвоцветовая картина мира, не только этнически, но и индивидуально ограничена и своеобразна. Для каждого индивидуума существует своя цветовая картина мира, но она всегда черпает цветолексику из языковой картины мира, по-своему воспринимая, усваивая и перерабатывая ее. Чтобы дети могли ориентироваться в цветовом богатстве, понять значение цвета и грамотно использовать названия цветов в своей речи, необходимо систематически и последовательно знакомить их с цветом предметов и явлений, окружающей среды, формировать у них умение самим создавать и употреблять цветообозначения. Установлено, что полностью вся цветовая гамма осваивается детьми к шести годам.

Ребенок, поступивший в школу, имеет четкое представление о том, и знает основные цветообозначения: белый, черный, красный, синий, желтый,

зеленый. Японские педагоги специально анализируют детские рисунки с целью выявить в них отсутствующие цвета: нарушение в цветовосприятии говорит о дисгармонии в психике, но если наладить правильное восприятие цвета, то восстановится и гармония психической жизни маленького человека (Любимова, 2009, 88).

Ребенок овладевает теми цветолексемами, которые он усваивает под влиянием факторов окружающей среды: речь родителей, взрослых, учителей, тексты упражнений, детских книг, язык радио и телевидения. Следовательно, если речь, которую слышит ребенок, «богата выразительными, красочными, яркими цветообозначениями, то и детская речь, методом копирования, становится подобной» (Кульпина, 2011).

Лингвоцветовая картина мира в сознании младшего школьника находится только в зачаточном состоянии: запас цветолексики чрезвычайно ограничен, дети не умеют образовывать цветообозначения от названий окружающих предметов, не владеют способами обозначения оттенков цвета. Формируя и развивая чувство цвета, мы «задаем вектор развития ребенка в художественно–творческой деятельности, направленной на преобразование жизненных впечатлений в художественные образы» (Кульпина, 2011).

На начальном этапе обучения нет определенной системы презентации наименований цвета в учебных книгах, усвоение их идет стихийно, все зависит от системы работы учителя. Несовершенство владения способами создания цветоименований и скудость их употребления в речи сигнализируют о несовершенстве введения цветообозначений в практику обучения языку и чтению в школе.

Актуальным становится вопрос введения цветообозначений в процесс обучения с целью обогащения колоративами детской речи, что возможно на уроках русского языка, чтения, окружающего мира, изобразительного искусства. Введение цветообозначений уместно при изучении всех уровней структуры языка. Богатые возможности открывает для этого, на наш взгляд, УМК «Начальная школа XXI века». Изучение морфологии, системы частей речи

позволяет показать учащимся, что цвет может быть обозначен не только именем прилагательным, но и производным от прилагательного именем существительным или глаголом: *синий – синева – синь – синеть – синить*. При изучении форм субъективной оценки и безотносительных степеней признака имен прилагательных цветообозначения дадут целый ряд красноречивых примеров: *красный – красноватый – красненький, желтый – желтоватый – желтенький*. На примере цветообозначений легко показать и способы образования, и синтаксические функции кратких форм прилагательных: *белый – бел – бела – бело; Белый снег, белый мел, белый заяц тоже бел. А вот белка не бела, белой даже не была* (Дюпина, 2013).

Изучение морфемного состава слова и словообразования (а этот раздел очень уместно введен авторами учебника «Русский язык» по программе «Начальная школа XXI века») позволяет проследить на примере цветообозначений основные, предусмотренные программой, способы словообразования: суффиксальный (лимонный, серебристый); префиксальный (посинеть); префиксально–суффиксальный (раскраснеться). Особенно важно, что способ основосложения позволяет ввести модели образования названий оттенков цвета (темно–зеленый, желто–зеленый).

Цветовая лексика формировалась веками, цвет и его наименования позволяли точнее передать колористическую гамму окружающего мира, поэтому в цветолексике заметно развито явление синонимии. Научить школьников пользоваться колоративами одного синонимического ряда – задача уроков развития речи: *красный – алый, карминный, киноварный, кровавый, кумачовый, пунцовый, рдяный, рубиновый, гранатовый, червонный* (Дюпина, 2013).

Глобальная проблема цветовой картины мира – это проблема возможной категоризации цвета. При описании цветонаименований в лингвистике исследователи сталкиваются прежде всего с проблемой классификации цветных прилагательных.

При попытке описания отношений между словами–цветообозначениями учёные говорят о невозможности построения описания на основе модели трёхмерного психологического пространства цветоощущения. При построении модели смысловых отношений у «имен цвета» исследователь сталкивается с невозможностью найти единый принцип для отбора и классификации единиц. Необходимо отметить, что на разных этапах развития русского языка количество слов, составляющих «колоративное пространство», не оставалось постоянным. Ученые–физики определили семь основных спектральных цветов (заучивание которых сводится к освоению выражения: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан») – это хроматические цвета, но выделяют и ахроматические (белый и чёрный). Ученые же утверждают, что человеческий глаз способен различать от 500 до 2,5 миллионов оттенков, каждый из которых может быть назван конкретным словом (Бреслав, 2010, 48).

Изучая вербализацию цветового восприятия, лингвисты подразделяют цветообозначения на две группы – основные (абсолютные) и оттеночные. Абсолютные цветоименования, в свою очередь, делятся на хроматические, называющие семь цветов радужного спектра (красный, оранжевый, жёлтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый), и ахроматические (черный, белый, серый) (Бреслав, 2010, 121).

Все остальные цветоименования называют оттеночными. Они различаются по способу передачи оттенков. Выделяют группу цветоименований, которые передают оттенки цвета аналитически; среди них цветочные прилагательные:

- а) вторичной номинации (сиреневый, молочный);
- б) без ясно прослеживаемой этимологии (бурый, алый);
- в) с ограниченной сочетаемостью (белокурый, карий);
- г) заимствованные (индиго);
- д) неологизмы и архаизмы (смарагдовый, кубовый);
- е) терминологические (кобальт, ультрамарин);

ж) окказионализмы.

Выделяется также группа цветоименований, уточняющих оттенки цвета:

а) сложные, с формантами ярко–, светло–, темно–, нежно–, уточняющими интенсивность окраски;

б) двусоставные цветоименования, представляющие названия смешанных цветов или разноцветных объектов: сине–белый, желто–зеленый (Брагина, 2012, 73).

Кроме того, выделяют и конструктивно–сложные (генетивные) цветообозначения (цвета мёда, цвета слоновой кости) и сравнительные обороты (щечки как маков цвет). В исследованиях Э. Рош в области цветообозначений было введено понятие прототипа. Прототип – это такой член категории, который максимально полно воплощает характерные для данной категории свойства и особенности, поэтому цветообозначения можно квалифицировать по принципу соотнесенности с цветовым прототипом (изумрудный – ‘это такой зеленый’, салатный – ‘это тоже зеленый’; где зеленый – это прототип, имя категории, а оттенки – члены категории). Категория понимается как имеющая центр и периферию, то есть «более прототипические» и «менее прототипические» члены (Рош, 2010, 32).

В.И. Ивановская называет десять основных цветов: белый, красный, синий, зеленый, желтый, коричневый, серый, черный, оранжевый, фиолетовый. В основу классификации положен полевой принцип деления: все перечисленные цвета обладают способностью входить в состав цветовых полей. Кроме того, все цветоименования рассматриваются ученым с позиции мотивированности – немотивированности (Ивановская, 2012, 77).

Р.М. Фрумкина отмечает, что в русском языке «наивная картина мира» включает «семь цветов радуги», а также розовый, коричневый и так называемые ахроматический цвета – черный, белый, серый. Эти цвета носители русского языка считают «основными». Менее употребительные, второстепенные имена цвета исследователь называет «прочими». Кроме того, можно выде-

лить «базовые» цветовые лексемы. Смысл «базовых» имен цвета известен всем носителям языка (алый, вишневый, бордовый, малиновый, морковный, апельсиновый, медный, песочный и т.д.) (Фрумкина, 2012, 89).

Небезынтересным представляется тот факт, что, судя по данным лексикографических источников, наиболее традиционными цветообозначениями являются моно– и билексемные номинации. Однако русская литература, данные профессиональной лексики, как утверждает Е.А. Косых, наряду с традиционными названиями цвета широко используют и обозначения со сложной структурой. К описанию цветообозначений как системы подошла Е.А. Косых, которая рассматривает цветообозначения– прилагательные и сочетания, выполняющие функцию цветowych прилагательных. Она считает, что система цветообозначений в русском языке может быть представлена следующими номинативными единицами с точки зрения структуры:

а) монологемные;

б) сложные прилагательные, в структуре которых выделяется, как правило, два или три корня–основы, представляющие собой названия равноправных цветов и оттенков, либо название цвета с уточнением его интенсивности;

в) сложные цветообозначения со структурой «сущ. цвет + имя сущ. в И.п». (цвета хаки);

г) сложные цветообозначения со структурой «сущ. цвет + имя прилаг. + имя сущ. в И.п», либо эта структура представлена набором тех же частей речи, но в форме Р.п. (цвет мокрый асфальт, цвета старой розы) (Косых, 2012, 89).

Наименование элементов цветовой и световой структур могут быть объединены в 20 лексико–семантических групп. Некоторые из них использовала В.Н. Рябова при описании пейзажной единицы:

1) «наименования ахроматических цветов» (белый, светло–серый, серебристо–серый, темно–серый и др.);

2) «наименования различий в светостиле между двумя родственными тонами» (оттенок, светло–желтый, светло–зеленый, светло–оранжевый и др.);

3) «наименования цветов, данные по цвету природных материалов» (аквамариновый, золотой, изумрудный, перламутровый, рубиновый и др.);

4) «наименования цветов, данные по цвету оттенков растений» (горчичный, лиловый, розовый, сиреневый, фиолетовый и др.); 5) «наименования цветов, данные по цвету кушанья» (кофейный, кремовый); 6) «наименования цветов, данные способом описания» (желтый цвет с примесью красного; синий с красноватым отливом и др.) (Косых, 2012, 95).

Ю.Д. Апресян кладет в основу деления цветowych прилагательных семантический признак предельности: «Если спектр разделить на участки, называемые основными русскими цветообозначениями (красный, оранжевый, желтый и т.п.), то максимальной степени (пределу) определенного цвета будет соответствовать середина соответствующего участка. Действительно, на участке красного цвета, например, уклонение в одну сторону будет давать постепенный переход в оранжевый цвет, а уклонение в другую сторону – в фиолетовый. Середина же участка будет соответствовать идеально красному цвету. Аналогичным образом обстоит дело и со всеми другими цветообозначениями» (Апресян, 2010, 44).

Ряд ученых в качестве основных цветов выделяет «элементарные» цвета – красный, желтый, зеленый, синий, ахроматические белый и черный, а также серый, розовый, голубой, оранжевый, коричневый, фиолетовый, которые концептуализируются как «смеси» элементарных цветов. Как видим, лингвисты до сих пор не пришли к единому мнению в определении типа объединения цветонаименований. Некоторые говорят просто о «системе цветообозначений»; другие – о «лексико–семантической группе»; третьи – о семантическом поле.

Таким образом, учитель начальной школы, на наш взгляд, формируя в языковом сознании ребенка цветовую картину мира, должен особое внима-

ние уделять развитию у младших школьников умения не только эмоционально воспринимать цвет в окружающем мире и в произведениях писателей и художников, но и называть этот цвет в речи с помощью развитой системы цветолексики, что, безусловно, будет способствовать обогащению детской речи. Количество цветообозначений (образованных разными знакомыми детям способами), называющих разнообразные оттенки цвета, должно быть достаточно большим, чтобы ученики легко могли передать все цветовое многообразие окружающего мира, чтобы картина мира, сформировавшаяся в сознании ребенка, была насыщена цветом. Особенно важно, чтобы этими языковыми возможностями цветообозначения владел и сам учитель, чтобы суметь вовремя ввести их в активный или пассивный словарь учащихся.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:

В условиях коммуникативной деятельности (реальной или виртуальной) дискурсивная личность субъекта конкретизируется в его коммуникативной личности, ответственной за протекание коммуникации, активируя тем самым резервы языковой личности, необходимые для формирования / восприятия вербального сообщения (текста). Понятие дискурсивной личности, все активнее используемое в современной науке о языке, является комплексным когнитивно–коммуникативным феноменом, который требует подключения к анализу как лингвистических, так и экстралингвистических факторов: ментальных, психологических, социокультурных, этнокультурных и пр.

Учитель начальной школы, на наш взгляд, формируя в языковом сознании ребенка цветовую картину мира, должен особое внимание уделять развитию у младших школьников умения не только эмоционально воспринимать цвет в окружающем мире и в произведениях писателей и художников, но и называть этот цвет в речи с помощью развитой системы цветоименований, что, безусловно, будет способствовать обогащению детской

речи. Количество цветообозначений (образованных разными знакомыми детям способами), называющих разнообразные оттенки цвета, должно быть достаточно большим, чтобы ученики легко могли передать все цветное многообразие окружающего мира, чтобы картина мира, сформировавшаяся в сознании ребенка, была насыщена цветом. Особенно важно, чтобы этими языковыми возможностями цветообозначения владел и сам учитель, чтобы суметь вовремя ввести их в активный или пассивный словарь учащихся.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ)

2.1. Проблема развития младшего школьника как языковой личности (обзор методической литературы)

В последние годы в современной школе значительно вырос интерес к изучению языковой личности. В условиях глобализации расширились границы коммуникативных возможностей человека, и расширилось его представление о целостности картины мира. Кроме того социальный заказ современного общества, сформулированный в Концепции воспитания – интеллектуальная личность, способная через свои речевые поступки добиться поставленной цели и определять жизненные ценности и ориентиры. Развитие общества XXI века будет определяться тремя факторами, которыми являются высокая технология, информативность и интернационализация. В поликультурном мире языковая личность должна полноценно использовать не только свой язык, но и язык международного общения. Поэтому одной из задач современной школы начала XXI века можно считать подготовку учащихся к многоязычию.

Таким образом, пришло время и в педагогике говорить об ученике не просто как о личности, а, как о «языковой личности».

Е.Ю. Коновалова утверждает, что процесс формирования такой личности начинается с формирования ряда критериев. Критериями развития языковой личности младшего школьника складывается из составляющих:

1. Степень владения фонетико–орфоэпическими, морфемно–словообразовательными, лексико–семантическими, морфолого–синтаксическими языковыми операциями.

2. Уровень сформированное текстовых действий, обеспечивающих содержание, композиционную структуру и языковое оформление связных высказываний.

3. Особенности мотивационной, когнитивной и поведенческой составляющих коммуникативной характеристики в ситуациях взаимодействия с различными партнёрами.

4. Уровень мотивационной и операциональной готовности к активной речевой деятельности.

5. Степень проявления творчества в речи и коммуникативном поведении; уровень сформированности действий контроля и оценки в речевой деятельности (Коновалова, 2011, 108).

Выделенные автором критерии отражают степень освоения индивидом системы языка. Языковая личность младшего школьника должна соответствовать продуктивно–творческому, репродуктивному или пассивно–подражательному уровню развития. Е.Ю. Коновалова предлагает основными педагогическими условиями эффективного развития языковой личности младшего школьника являются оптимизация ресурсных возможностей внеучебной деятельности как средства дифференциации педагогического процесса при сохранении обязательного учебного плана: применение различных форм внеучебной деятельности, организация познавательной деятельности учащихся на личностно–развивающих принципах, с использованием проблемно–коммуникативных, игровых, творческих методов, обеспечивающих активную речевую позицию всех обучающихся по восприятию, пониманию и творческой реконструкции на базе языковых средств окружающей действительности, их эффективное коммуникативное поведение и успешное функционирование в речевой среде, стремление к самовыражению в речи и творческому осмыслению чужой речевой позиции (Коновалова, 2011, 109).

Л.А. Милованова в своем опыте указывает, что на формирование языковой личности младшего школьника оказывают влияние разные факторы:

1. Непосредственное речевое окружение ребёнка.
2. Привычка к чтению художественной литературы.
3. Систематическое языковое образование.
4. Современная речевая ситуация в обществе.
5. Язык средств массовой информации (Милованова, 2014, 119).

Автор указывает, что одним из ведущих внешних факторов является систематическое образование. В формировании языковой личности важное значение приобретает организация языковой деятельности младших школьников. Языковая деятельность ориентируется на развитие мотивационно-ценностного отношения к языку и речи, удовлетворение потребности языковой личности в выражении себя в речи и познании другого через его речь, создаёт условия для становления внутреннего потенциала к осуществлению творческой самореализации в речевых произведениях (Милованова, 2014, 120).

В своем опыте Л.А. Милованова отмечает, что для развития языковой личности используются комплексы упражнений, реализующих следующие задачи:

- определить содержание работы по развитию языковой личности младшего школьника;
- определить перечень заданий, направленных на реализацию выделенных направлений по развитию языковой личности и компонентов в структуре языковой личности младшего школьника;
- составить комплексы упражнений, направленных на формирование в языковом сознании учащихся определенных фрагментов языковой картины мира в рамках концепта «Человек как социальное существо»;
- проверить эффективность предлагаемых комплексов на практике (Милованова, 2014, 121).

Т.Г. Рублик выделил основные направления по организации развития языковой личности:

1. Выделение фрагмента действительности в языковой картине мира в рамках концептуального подхода.

2. Овладение лексикой с помощью заданий, обеспечивающих единство лексической и грамматической работы:

- установление межсловных и внутрисловных связей ;
- формирование представлений о грамматических категориях;– формирование познавательной мотивации к языку и речи (Рублик, 2013, 105).

На уроках русского языка автор использует следующие виды упражнений:

1. Назвать одним словом: (чиж, грач, сова –... /птицы/; шарф, брюки, пальто –... /одежда/ и др.).

2. Назвать как можно больше слов, относящихся к заданному понятию:(«овощи», «имена существительные», «неживая природа» и др.).

3. Разделить слова на группы: (заяц, горох, медведь, шкаф, автомобиль, волк, капуста, стул, такси, огурец, автобус, стол и др.).

4. К выделенному слову подобрать нужные по смыслу слова: травы: клевер, щавель, кедр, подорожник, лиственница; насекомые: сорока, муха, сова, жук, пиявка, кукушка.

5. Учитель задает какую–либо тему (например, «Мебель – не мебель»). Затем он называет попеременно слова, либо относящиеся к данной категории, либо по смыслу далеко отстоящие от нее (так, наряду со словами «стул», «кровать», «шкаф» называются слова «береза», «книга», «чайник» и др.). При этом, называя слово, учитель бросает ученику мяч, а ученик или ловит мяч, если слово соответствует заданной теме, или отбивает, если не соответствует.

6. Две команды учеников получают по колоде из 32 карточек, на каждой из которых написано одно слово. Ученики должны как можно быстрее разложить колоду на две группы так, чтобы в одну группу попали слова, относящиеся к заданному понятию, а в другую – остальные. Приведем некоторые темы: «Герои сказок люди – герои сказок животные», «Имена существительные – не имена существительные», «Природа живая – природа неживая».

вая», «Растения культурные – растения дикорастущие», «Мебель – не мебель» и др.

7. Для обеспечения взаимосвязи вербально–семантического и тезаурусного компонентов в лексическую работу необходимо включить следующие виды упражнений: определение значения слова через синонимы или антонимы, разграничение лексических значений по значению синонимов или антонимов.

8. Задания, связанные с определением отношения ребенка к его выполнению и с обеспечением потребности ребенка в реализации подобных заданий. Например, как ты думаешь, для чего тебе может пригодиться это умение? Для чего нужно знать историю слова? Применение учителем в реальной школьной практике данных упражнений позволит не только формировать вербально–смысловой уровень, но и устранить дефектность его развития, что обеспечит значительное уменьшение трудностей в обучении школьников, связанных с пониманием смыслового содержания учебного материала (Рублик, 2013, 106).

В своей статье Л.М. Урубкова указывает, что развитие языковой личности младшего школьника продолжается средствами предмета «Русского языка». Используются следующие средства, формирующие языковую личность на уроке русского языка.

1. Технические средства обучения. Помогают развивать у учащихся умение сравнивать, анализировать, делать выводы. Использование видеоматериалов базируется на наглядном восприятии информации, создает прототип языковой среды и помогает овладеть коммуникативной компетенцией. Видео является незаменимым пособием там, где надо показать, как то, или иное языковое явление отражает неречевую ситуацию. Применение видеоматериалов способствует повышению качества усвоения знаний на уроках русского языка, позволяет дать учащимся наглядное представление о жизни, традициях, языковых реалиях стран, изучаемого языка, и развивает речевую деятельность обучаемых (Урубкова, 2015, 108).

2. Книги для чтения. Также выступают как средство формирования языковой личности на уроках, посредством накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по другим предметам, поэтому учащимся необходимо читать как можно больше текстов различных научных стилей: литературно–художественные, научно–популярные, научные и газетно–публицистические. Содержание прочитанных текстов служит основой для многих упражнений, непосредственно направленных на развитие устной речи вопросно–ответные упражнения, пересказы, беседы и дискуссии по прочитанному. На уроках русского языка младшим школьникам предлагается чтение сказок небольшого объема, соответствующего возрастным особенностям (Урубкова, 2015, 109).

3. Метод проектов. Проектная методика дает учителю возможность включить учащихся в реальное общение, наиболее насыщенное иноязычными контактами, опирающееся на исследовательскую деятельность, на совместный труд, и увидеть реальные результаты своего труда. В методе проектов, проект – это средство обучения, средство усвоения определенного учебного материала. Метод проектов – это технология, по которой ученик или малая учебная группа выполняет весь запроектированный цикл активности от начала и до конца: придумывает, разрабатывает, корректирует, производит работы, связанные с внедрением и сопровождением. Метод проектов предоставляет возможность познать особенности функционирования языка и сформировать все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебную (Урубкова, 2015, 109).

4. Дискуссия. Урок–дискуссия – это всегда совместная деятельность учителя и учеников, как личностей, так и субъектов. Главная функция дискуссии – стимулирование познавательного процесса. С помощью дискуссии её участники приобретают новые знания, укрепляются в собственном мнении, учатся отстаивать свою позицию, считаться с мнением других. Кроме того, урок–дискуссия – это организованное педагогом общение группы, со-

держанием которого является последовательное в рамках учебной темы исследование. Ключевым результатом становятся повышение мотивации к процессу говорения на иностранном языке, формирование языковой личности. Книги для чтения, видеоматериалы, проекты, «урок–дискуссия» способствуют формированию и развитию языковой личности.

Таким образом, анализ педагогического опыта позволил выявить, что использование данных средств формирует в школьнике умение правильно и грамотно говорить, читать и писать на русском языке. Для успешного формирования языковой личности младших школьников необходима ориентация учителей на учебные и личностные возможности учащихся, их непрерывное развитие, а также создание условий для реализации потенциальных возможностей данной личности. Основными элементами формирования языковой личности младшего школьника является использование элементов образовательного процесса, которые позволяют непрерывно включать школьников в коммуникативные ситуации и дают возможность продемонстрировать свою коммуникативные возможности в практической деятельности.

2.2. Экспериментально–методическая работа, направленная на развитие языковой личности младшего школьника (на материале цветоименований)

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «школа № 33», г. Белгород и включила в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Нами выделены три основных критерия оценки сформированности языковой личности младших школьников (на материале цветоименований):

1) владение основными лингвистическими понятиями, необходимыми для введения новых цветоименований и её активного усвоения – лингвистический критерий;

2) владение определённым количеством цветоименований, представленной всеми частями речи и репрезентирующей цветовую картину русского языка – языковой критерий;

3) умение использовать цветоименования в языковом творчестве, при устном или письменном высказывании – коммуникативный критерий.

С учётом всех критериев мы выделили три уровня сформированности языковой личности у младшего школьника (на примере цветоименований), которые определялись по количественной и качественной характеристике как суммарная оценка, вытекающая из всех критериев:

1. Высокий уровень (5 баллов). Учащиеся безошибочно определяют части речи, знают их грамматические признаки, знают основной состав морфем русского языка и основные способы словообразования; учащиеся способны к восприятию и воспроизведению цветоименований, они различают достаточно большое количество оттенков, могут перечислить не менее 15 наименований цвета и цветовых оттенков, могут образовать цветоименования от названий конкретных предметов, а также образуют отадекватные имена существительные и глаголы, обозначающие цвет.

2. Средний уровень (4 балла). Для учащихся характерна сформированность большинства компонентов языковой личности в процессе изучения цветоименований; знания, умения и навыки сформированы на среднем уровне. Учащиеся способны воспринимать и воспроизводить цветоименования, но допускают при этом незначительные ошибки, могут различать достаточно большое количество цветовых оттенков и способны воспроизводить большинство введённых цветоименований; способны соотносить предмет и его цвет и отражать наблюдения в речи. Для учащихся характерно включение в коммуникативный процесс, в предлагаемые виды деятельности. Часто пользуются цветообозначениями. У них вызывают интерес задания на основе литературных произведений, но относятся к их выполнению с некоторой осторожностью. Достаточно хорошо оперируют приобретёнными знаниями. Проявляют самостоятельность в речевой деятельности.

3. Низкий уровень (3 балла). Для учащихся характерна частичная сформированность языковой личности; сформированные знания, умения и навыки находятся на уровне выше низкого, но ниже среднего: частичная способность к восприятию и воспроизведению цветоименований, допускаются при этом ошибки; не различают и не обозначают лексически тонких оттенков цвета, воспроизводят не более 4 цветообозначений. Отмечается низкая сформированность языковой личности, учащиеся не различают оттенков цвета, не видят синонимических отношений в цветоименованиях, используют только основные базовые цвета и их цветообозначения. Несформированная наблюдательность влияет на способность соотносить основной цвет и его оттенки, запас способов образования цветоименований ограничен самыми частотными моделями. Учащиеся часто неправильно определяют уместность использования цветоименований в тексте, неточно соотносят предмет и цвет. Чаще всего для их речи характерно ограниченное использование лексики вообще, количество усвоенных слов и количество слов, использованных в предложении, не всегда соответствует норме. Количество предложений в тексте и членение текста на предложения также делается с ошибками. Практически не пользуются цветообозначениями в большинстве речевых произведений. Учащиеся включаются в коммуникативный процесс, в предлагаемые виды деятельности без особого желания, чаще по требованию учителя. Не всегда верно понимают учебную задачу. Практические умения и навыки ими освоены частично. Не всегда в полном объеме применяют на практике полученные знания, пользуются ими неумело. Учащиеся мало инициативны.

Целью проведения констатирующего эксперимента было выявление начального уровня сформированности языковой личности в процессе изучения цветоименований младших школьников по критериям, определённым нами выше.

На этапе констатирующего эксперимента учащимся были предложены несколько групп заданий, выполнение которых позволило определить, в ка-

кой степени учащиеся начальной школы владеют всеми видами языковой компетенции, необходимыми для активного усвоения цветоименований.

Для реализации цели констатирующего эксперимента в соответствии с критериями учащимся предлагались следующие блоки заданий.

Полученные результаты были распределены в соответствии с выделенными уровнями. В высокий уровень показали 24% учащихся, которые умеют определять части речи, знают морфемный состав слова и умеют определять способ словообразования, могут отличить слово от не слова. Учащиеся, которые не справились с каким-либо заданием, допустили незначительные ошибки, показали средний уровень – 29%. Низкий уровень проявили 47% учащихся, у которых плохо сформировано владение компонентами лингвистического критерия. Результаты анкетирования представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Результат тестирования по лингвистическому критерию

Уровни	Экспериментальная группа	
	Количество учащихся	В %
Высокий	6	20
Средний	10	33
Низкий	14	47

И таблицы видно, что из которой видно, что из 30 учащихся экспериментальной группы – 6 учащихся (20%) оказались на высоком уровне (не допустили ни одной ошибки в заданиях); 10 учащихся (33%) оказались на среднем уровне (в работах были допущены от 2–4 ошибок); 14 учащихся (47%) сместились на низком уровне (количество ошибок начиналось от 5). У большинства учащихся при определении частей речи не возникало затруднений. При определении способа словообразования у детей возникали трудности с образованием абстрактных имён существительных, обозначающих цвет (зелень, голубизна). Дети не усвоены пока способ нулевой суффиксации и суффикс абстрактных имён существительных –изн-. Такие же трудности возникли у учащихся при попытке отличить слово от неслова. У детей нет

представления о словах, обозначающих цвет, являющихся абстрактными именами существительными (синь, голубень). Все показатели лингвистической компетенции дали достаточно высокий процент. Можно сделать вывод, что у детей сформированы знания о частях речи, о морфемном составе слова, они практически владеют морфемным и словообразовательным анализом на уровне компетенции, сформировано понятие слово и неслово, но возникает необходимость введения цветообозначений, выраженных разными частями речи.

Особое внимание нужно уделить названиям предметов, имеющих в представлении ребёнка хорошо выраженный цвет: небо, трава, солнце, песок.

II. Вторая группа заданий (в соответствии со вторым критерием) способствовала выявлению владения компонентами языкового критерия – количественного владения цветообозначениями. Учащимся были предложены задания, представленные в приложение 2.

Полученные результаты позволили выявить, что все испытуемые назвали красный, жёлтый, зелёный, чёрный, белый цвета. Отразим употребление цветов в процентном отношении: синий – 52%, фиолетовый – 40%, оранжевый – 36%, голубой – 32%, коричневый – 28%, серый – 24%, салатный – 20%, бежевый и малиновый – 16%, лазурный – 12%. Единичные случаи – кремовый, рыжий, небесный.

Некоторые учащиеся (3 человека) написали не столько названия цвета, сколько слова, характеризующие цвет, то есть дают его характеристику: весенний, воздушный, интересный, красивый, приятный, радостный, тёмный, фантастический, шелковистый, яркий; берёзовый, еловый, липовый; дымовый, вместо дымчатый. В написании цветообозначений учащиеся допускают орфографические ошибки, следовательно, плохо усвоена орфография. Один учащийся цвет обозначил через явление: заря. Пять учащихся перечислили не название цвета, а названия известных им цветов: георгин, клевер, лилия, пион, фиалка, явно смешивая слова цвет – «цветообозначение» и цвет – «цветок». Затруднения вызвали задания, связанные с образованием названия цве-

та с помощью суффиксов и частей слов. Только одно цветообозначение носит индивидуально–ассоциативный характер: еловый.

Следовательно, можно сделать вывод, что о многих цветоименованиях у учащихся не сформировано представление.

Индивидуально учащиеся в ходе констатирующего эксперимента назвали не более трёх наименований оттенков зелёного цвета, наиболее распространёнными оказались: *тёмно–зелёный, светло–зелёный, салатный*.

Результаты тестирования представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Результат тестирования по языковому критерию

Уровни	Экспериментальная группа	
	Количество учащихся	В %
Высокий	5	17
Средний	10	35
Низкий	15	48

Таблица свидетельствует о том, что из 30 учащихся экспериментальной группы на высоком уровне оказались 5 учащихся (17 %) в работах, которых были перечислены все базовые цвета, названо от 6 оттенков зелёного цвета и образовано более 13 оттенков различного цвета. На среднем уровне оказались 10 учащихся (35 %), в их работах встречались такие ошибки: а) указано не более 7 названий цвета; б) перечислено не более 5 оттенков зелёного цвета; в) образовано не более 12 оттенков различного цвета. Большая часть обследуемых – 15 учащихся (48 %) – находятся на низком уровне, что свидетельствует о том, что учащиеся владеют очень маленьким запасом слов, обозначающих цвет; у большинства детей плохо сформировано умение отличить цветообозначающую лексику от других видов лексики; у них не сложилось представление о цветообозначениях, выраженных абстрактными существительными (синь, синева, зелень, голубизна, чернота), глаголами (синить, зеленить, чернить). Одна из трудностей для детей этого возраста – умение со-

здавать цветообозначения, вследствие чего появляются речевые ошибки: красно–яркий, синий светлый.

III. Третья группа заданий (в соответствии с коммуникативным критерием) состояла из двух заданий. Упражнения были направлены на выявление сформированности количественного запаса усвоенных цветообозначений (Приложение 3).

В сочинениях цветообозначения практически отсутствовали. Единично были использованы только два цвета – зелёный (3 раза) и голубой (2 раза). Не нашли места в сочинениях испытуемых и другие части речи, способные выражать значение цвета: имена существительные – синь, синева, желтизна, зелень, прозелень, золотистость, серебро, золото (волос); глаголы – синеть, зеленеть, голубеть, чернеть, розоветь, синить и пр.; наречия – зелено, сине, багрово и под. Нет и колоративов–фразеологизмов: как маков цвет и под. Результаты тестирования представлены в таблице 2.3.

В таблице 2.3. показаны результаты сформированности коммуникативного критерия. 30 учащихся экспериментальной группы распределились следующим образом: 7 испытуемых (23 %) оказались на высоком уровне. В первом задании встретились не менее 6 названий цвета, во втором правильно подобраны цветообозначения, в третьем перечислены не менее 10 цветообозначений. На среднем уровне оказалась большая часть испытуемых – 13 учащихся (44 %), в их работах количество перечисленных цветообозначений снизилось до 8. В большинстве случаев учащиеся правильно соотносили название цвета с предметом, большая часть учащихся может по образцу наполнить текст цветообозначениями. Затруднения вызывает у учащихся самостоятельное употребление колоративов в своей речи при описании художественного полотна.

Таблица 2.3.

Результаты тестирования по владению коммуникативным критерием

Уровни	Экспериментальная группа	
	Количество учащихся	В %
Высокий	7	23
Средний	13	44
Низкий	10	33

Количественные показатели по трём основным критериям отражены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

Сформированность языковой личности у младших школьников (на примере цветоименований) по итогам констатирующего эксперимента

Критерий	Лингвистический	Языковой	Коммуникативный	Сумма баллов	Процент
Высокий	6	5	7	18	26
Средний	10	10	13	33	33
Низкий	14	15	10	39	41

Суммарный балл по трём основным критериям позволил определить уровень сформированности языковой личности у детей экспериментальной группы. Можно говорить о том, что на начальном этапе обучения ни один из учащихся экспериментальной группы не показал высокого уровня сформированности по всем основным критериям одновременно. Результаты нашли отражение в диаграмме 2.1.



Рис. 2.1. Уровень сформированности языковой личности в процессе изучения цветоименований у младших школьников экспериментальной группы

Таким образом, обследование детей экспериментального класса показало, что количественный состав усвоенных цветоименований в словаре ребёнка очень беден, значительная часть детей не употребляет цветообозначения в речи, это приводит к её неполноценности с коммуникативной точки зрения.

Несовершенство владения способами создания цветоименований и скудость их употребления в речи сигнализируют, по нашему мнению, о несовершенстве введения цветообозначений в практику обучения родному языку в школе.

Особое внимание следует уделять работе над смысловой стороной слова, формированию умений употреблять слова наиболее точные, подходящие к ситуации, сопоставлять предметы и явления по цвету. Только в ситуации сравнения ребёнок придёт к необходимости прибегнуть к наименованиям оттенков цвета, к созданию сложных прилагательных (тёмно–красный, желтовато–зелёный, ярко–розовый и под.) или к выбору синонимов из цветового ряда (красный, алый, багровый, бордовый, малиновый, рубиновый и под.)

Работа по формированию у младших школьников знания и умения употреблять в речи названия цвета и его оттенков, умения определять цвета

окружающих предметов, умения сравнивать предметы окружающего мира по цвету, устанавливая их сходство и различие по цвету может осуществляться при изучении всех предметов, поэтому вся педагогическая деятельность должна осуществляться во взаимосвязи.

Констатирующий эксперимент, показал, что речь детей младшего школьного возраста бедна цветоименованиями. Скудный количественный запас цветоименований в словаре ребёнка вызывает затруднения при построении словосочетаний, текстов типа описания. Большинство учащихся, называя цвет, не имеют представления о его семантике и происхождении. Определяя бирюзовый цвет, ребёнок назвал берёзовый, в детском представлении эти слова являются синонимами.

В обследуемом классе можно выделить три группы учащихся по уровню сформированности языковой личности. Отмечено, что наметилась группа детей с низким уровнем сформированности языковой личности в процессе изучения цветоименований, в которую вошли школьники, успевающие на удовлетворительно, имеющие трудности в обучении русскому языку и развитию речи. Результаты обследования показывают, что учащиеся начальной школы находятся в основном на низком уровне сформированности языковой личности.

Таким образом, констатирующий эксперимент позволил нам определить уровень подготовленности учащихся к формированию языковой личности в процессе изучения цветоименований, который мы учли при реализации формирующего этапа экспериментальной работы.

Цель формирующего этапа: подобрать комплекс упражнений и заданий с привлечением текстов, насыщенных цветовой лексикой, способствующих развитию выразительной, красочной, образной, яркой речи учащихся с разным уровнем речевого развития, что нашло отражение в предложенной методической системе.

Задачи формирующего этапа эксперимента:

– подобрать и использовать разнообразные специальные упражнения, в том числе и индивидуальные и дифференцированные, которые должны служить средством закрепления знания цветообозначений, умений и навыков их употребления в устной и письменной речи;

– сформулировать принципы отбора дидактического (языкового) материала, использовать стихотворные и прозаические тексты, насыщенные цветоименованиями, применять наглядные пособия.

В рамках нашего исследования мы:

- 1) разработали планы-конспекты по русскому языку (Приложение 4)
- 2) разработали специальную систему упражнений (Приложение 5);
- 2) подобрали учебные тексты, насыщенные цветоименованиями (Приложение 6).

Помимо этого, были подобраны: а) репродукции картин художников-пейзажистов; б) дополнительные дидактические материалы, извлечённые из работ учёных и методистов (Н.Б. Бахилина, А.П. Василевич, В.В. Колесов, С. Симонова и др.).

Учитывая современную структуру и содержание уроков русского языка, мы подобрали комплекс упражнений и заданий, способствующих формированию языкового понятия в процессе изучения цветоименования.

Рассмотрим подробнее используемые упражнения и задания на разных основаниях.

Первая классификация основана на противопоставлении языка и речи – языковые и речевые упражнения.

Языковые упражнения направлены на усвоение единиц языка – слов, морфем, словосочетаний, предложений.

Система языковых упражнений включает упражнения разного типа –

- а) имитативные, представляющие собой простое повторение предложенных учителем языковых фактов:

Упражнение 1. Спишите с доски названия цвета, подчеркните в словах орфограммы:

Зелёный, жёлтый, коричневый, оранжевый, сиреневый, фиолетовый, чёрный.

Упражнение 2. Прочитайте названия цвета, найдите их в толковом словаре, запишите в свои словарики: *бурый, коралловый, молочный, терракотовый.*

Упражнение 3. Прочитайте слова, из перечисленных слов выберите те, которые обозначают цвет, запишите в тетради: *красный, дымка, небосвод, синева, полосатый, голубеть, горизонт, черно, сумрак, зелень, рисовать.*

Упражнение 4. Найдите в предложениях слова–цветообозначения, выпишите их в тетради:

1. За столом, покрытым кумачовой скатертью, стоял председатель, постукивая карандашом по бутылке с чернилами (Сол). 2. Рыжеватая пушистая гусеница доползла до края грушевого листа. 3. На площадке у крыльца стояли песельники в пунцовых русских рубашках (А. Н. Т.). 4. Земля живая зеленела, все в рост гнала, чему расти (Твард). 5. Рыжеватая пушистая гусеница доползла до края грушевого листа. 6. На площадке у крыльца стояли песельники в пунцовых русских рубашках (А. Н. Т.).

Упражнение 5. Объясните правописание прилагательных:

Тёмно–голубой, светло–зелёный, иссиня–чёрный, изжелта–красный, сине–бело–красный.

Упражнение 6. Образуйте от имён прилагательных со значением цвета, возможные имена существительные и глаголы: *красный, жёлтый, зелёный, синий.*

Образец: *синий – синь, синева; синить, подсинить, синеть.*

Упражнение 7. Спишите предложения. Надпишите, какой частью речи является каждое выделенное слово. Устно поставьте вопросы.

Горняки добывают золото.

Сестра купила золотое кольцо.

Солнце золотит верхушки деревьев.

Упражнение 8. Спишите предложения. Надпишите, какой частью речи является каждое выделенное слово. Устно докажите это.

1. Всех радовала нежная зелень. 2. Красив наш зелёный сад. 3. Вдали зеленеет молодой парк.

Упражнение 9. Прочитайте тексты. Выпишите слова со значением цвета. В скобках укажите вопросы, на которые они отвечают. Определите, каким членом предложения они являются, подчеркните:

На солнце тёмный лес зардел.

В долине пар белеет тонкий.

И песню раннюю запел

В лазури жаворонок звонкий. (В. Жуковский)

Красные, жёлтые листья

Тихо на землю летят.

Птицы на юг улетают:

Гуси, грачи, журавли. (М. Ивенсен)

Упражнение 10. Спишите. Вставьте пропущенные окончания прилагательных. Проверьте их ударными окончаниями вопросов:

Образец: Небо (какое ?) ясное.

Небо ясно–голуб... На востоке горит ал... полоска зари. Над речкой бел... туман. Проносится свеж... ветерок. Вот из–за леса выглянуло ярк... красно–оранжев... солнце. Тёмно–зелён... лес, изумрудно–зелен... луг, жёлто–золотист.. поле и тих..., серо–син... речка осветились его лучами. Мир стал другим – цветным и ярким.

Упражнение 11. Поставьте прилагательные в том же роде, что и указанные в скобках существительные. Изменяйте окончания прилагательных в зависимости от рода существительного. Укажите род. Выделите окончания:

Образец: голубой шарф – м.р.

Голубой, бирюзовый, васильковый (шарф, лента, платье). Синий, фиолетовый, лиловый (небо, река, костюм). Красный, морковный, малиновый,

вишнёвый (пальто, платок, блуза). Салатовый, изумрудный (сарафан, листва, покрывало).

Упражнение 12. Спишите текст, вставив пропущенные буквы и знаки препинания. Подчеркните однородные члены предложения.

Выгл...нуло яркое солнце. Синие красные з...лёные огоньки зажглись на з...мле на кустах на д...ревьях. Подул ветерок стр...хнул иней с в...твей. И в воздух... заискрились разноцветные огоньки (Г. Скребицкий).

б) подстановочные (требующие подстановки по схеме определённых фактов языка):

Упражнение 1. Спишите, вставьте пропущенные буквы. Выделите корень в словах с безударными гласными, подчеркните слова со значением цвета:

Солнце село, но в л...су ещё св...тло. Птицы болтливо л..печут. М...лодая тр...ва блестит в...сёлым блеском изумруда. Алый свет в...черней зари медленно ск...льзит по к...рням и ств...лам д...реьев. Вот и самые в...рхушки потускнели. Румяное небо с...неет. (По И. Тургеневу.)

Упражнение 2. Образуйте имена прилагательные–цветообозначения по схеме, запишите их:

Имя суще-	Суффикс	Окон-	Имя прилага-
серебро			
сирень			
шоколад	–н–		
каштан	–ов–	–ый–	
песок	–ев–		
апельсин	–ист–		
свёкла			
золото			

Упражнение 3. Определите, от каких имен прилагательных, обозначающих цвет, образованы имена существительные, укажите, с помощью каких суффиксов они образованы: *краснуха, зелень, голубизна, синева, чернота, желток, белок.*

Образец: желтинка – жёлтый – –инк–.

Упражнение 4. Вставьте слова со значением цвета в данное предложение.

Осенью узорчатые листья рябины стали ..., ... и ..., а кисти ягод пламенеют ярко–... цветом.

Упражнение 5. Восстановите прилагательные, обозначающие цвет, в текст из произведения И.А. Бунина «Сосед» (цветообозначения даны после текста).

Одна из вечерних прогулок... (1) апрельский закат, ещё не набитый (2) просёлок, весенняя нагота полей, впереди ещё голый (3) лес...

А возле леса, на жнивье под опушкой, ещё тянется длинный островок нечистого и затвердевшего снега. И (4) подснежники, – самый прелестный, самый милый в мире цветок, – пробиваются из (5), внизу гниющей, влажной, а сверху сухой листвы, густо покрывающей опушку...

Лес молчит, но это молчание не прежнее, а живое, ждущее. Солнце село, но вечер (6), долгий.

Слова для справки: ярко–голубой, светлый, коричневый, ясный, зеленоватый, серый.

Упражнение 6. Составьте словосочетания с цветовыми прилагательными.

Зеленоватый, красненький, бурый, тёмно–серый, сине–зелёный, сиреневый, бордовый.

в) трансформационные, требующие изменения предложенных фактов языка по заданию учителя:

Упражнение 1. Из перечисленных частей названий цвета составьте новые слова, используя данные ниже слова со значением цвета: *сине –; жёлто–; красно–; зелёно–; небесно–; тёмно –; светло –; ярко –; тускло–, мутно–; мрачно–. (голубой, розовый, красный, синий, фиолетовый, оранжевый, чёрный, коричневый, алый, зелёный, бордовый, сиреневый).*

Упражнение 2. Какими данными в скобках прилагательными можно заменить прилагательное—цветообозначение в словосочетании? Подчеркните невозможные, на ваш взгляд, сочетания:

*Зелёная трава (жёлтая, салатовая, изумрудная, малиновая, бурая);
Жёлтое солнце (золотое, оранжевое, фиолетовое, апельсиновое, багровое);
Голубое небо (синее, светло-голубое, бирюзовое, золотисто-розовое, василь-
ковое);*

*Чёрная туча (серо-зелёная, серо-голубая, сизая, свинцовая, фиолето-
вая).*

Кроме того, в систему языковых упражнений были включены поиско-
вые и исследовательские задания с целью развития и совершенствования
языкового навыка.

Так, например: в процессе подготовительной работы к собственно ре-
чевым и коммуникативным упражнениям по речевой теме «Весна» детям
предлагается подобрать цветочные прилагательные к существительным *доро-
га, лес, река, небо*. Среди подобранных детьми прилагательных были такие:
*бурый, чёрный, серый, коричневый, изумрудный, голубой, лазурный, фиолето-
вый*. Были созданы словосочетания: *бурая дорога, коричневая дорога, серая
дорога, изумрудная зелень леса, серый лес, голубая река, фиолетовая река,
лазурное небо, серое небо, голубое небо*. Далее детям было предложено опи-
сать весенний пейзаж, используя созданные ими словосочетания.

*Весенний день. Мы идём по бурой мокрой дороге. Впереди видим лес.
Он серый, но скоро появится изумрудная зелень. Река пока серая, почти чёр-
ная, холодная. Небо то серое, то голубое. Всё—таки это весна.* (Карина Б.)

Дорога чёрная. Лес серый. Река фиолетовая. Небо голубое. (Сергей Б.)

На уроке предлагались задания для групповой и парной работы.
Например: Составить словосочетания с существительными:

1. Группа с существительным лес.
2. Группа с существительным река.

Составлены словосочетания: *зелёный лес, хмурый лес, густой лес, дремучий лес, страшный лес, тёмный лес, весенний лес; голубая река, холодная река, глубокая река, мелкая река, серо–синяя река, синяя река, лесная река.*

Упражнение–игра на аудирование с проверкой понимания «Когда это бывает?»: Угадайте по признакам времени года. Какие признаки помогли узнать время года?

Золотые, тихие Рожи и сады, Нивы урожайные, Спелые плоды.
(Осень)

Лес и поле белые,

Белые луга.

У осин заснеженных

Ветки как рога. (Зима)

Голубые, синие

Небо и ручьи.

В синих лужах плещутся

Стайкой воробьи. (Весна)

Лес и поле в зелени,

Синяя река.

Белые, пушистые

В небе облака. (Лето)

Собственно–речевые (коммуникативные) упражнения носили трансформационный и подстановочный характер:

– Давайте поиграем! Разделимся на две группы. Первая напишет текст из нескольких предложений, в которых не будет имен прилагательных. Тема текста «Лес». Этот текст не показывайте другим играющим. Пусть остальные называют любые прилагательные, а вы вписывайте их в свой текст. Прочтите, что получилось. Почему текст получился смешным? (Играть можно в классе, на утреннике в школе, дома на дне рождения и т.д. Будет весело!).

Теперь отдайте текст товарищам по игре, и пусть они сами подберут имена прилагательные и вставят их в предложенный вами текст.

Например: был составлен текст:

В наших лесах живут зайцы, Зайцев подстерегают лисы. На дорогу выходят волки. В берлоге живёт медведь.

Дети второй группы предложили определения: *сухое, свежее, душистое; солнечный, веселый; ясная, холодная; серое, хмурое.*

Получились словосочетания: *сухой, свежий, душистый волк; солнечная, весёлая лиса; ясный, холодный заяц; серый, хмурый медведь.*

Результат рассмешил детей.

– Ребята, почему словосочетания получились смешные? (Темы словосочетаний не совпадают).

– Составьте подходящие словосочетания, подберите нужные определения.

В результате дети подобрали: *серый, злой, жадный волк; рыжая, хитрая, ловкая лиса; белый, косой, трусливый заяц; бурый, большой, косолапый медведь.*

Собственно, речевые упражнения вовлекают учащихся в жизненно-бытовые ситуации. Например: характеристика захода и восхода; описание осенних пейзажей у разных художников. Речевые упражнения – это также пересказ текста своими словами, описание картины, серии картин, лиц, предметов, комментирование.

Коммуникативные упражнения предполагают участие учащихся в диалоге и полилоге, имитирующих процесс языковой коммуникации, с привлечением парной и групповой форм работы детей на уроке.

Основной вид речевых упражнений – упражнения творческие, требующие от учащегося самостоятельного построения устного или письменного текста; это могут быть сочинения и изложения, представляющие собой пересказ диалогических или полилогических сцен из произведений известных писателей и поэтов, насыщенные колористической лексикой.

Приведём примеры речевых упражнений трансформационного и подстановочного характера.

Упражнение 1. Составьте предложения по картине И. И. Левитана «В лесу осенью», употребляя слова со значением цвета.

Упражнение 2. В тексте дано описание осени, замените слова со значением цвета так, чтобы получилось описание лета, весны, зимы:

Плывут облака по тёмно–синему небу. Сероватая мгла нависла над лесом. Сквозь веточки берёзы пробиваются бледно–жёлтые лучики солнца. На деревьях лист начинает желтеть, краснеть, буреть.

Особую значимость при формировании цветообозначающей лексики имеет текст–описание. Текст этого типа предполагает использование всех возможных языковых средств обозначения цвета при описании пейзажа. Поэтому особенно важно, чтобы языковыми возможностями цветообозначения владел в первую очередь сам учитель и сумел бы вовремя ввести колористическую лексику в словарь учащихся.

Детям предлагались следующие задания:

Задание 1. Напишите рассказ об увиденном на осенней экскурсии в лес.

Задание 2. Инсценируйте рассказ М. Стояна «Разговор красок».

Часто во время дождя стоишь у окна, смотришь, прислушиваешься, и тебе начинает казаться, что у всех вещей есть голос, что все они разговаривают, и твои карандаши тоже, правда?

Слышишь, говорит красный:

–Я – мак, я – огонь, я – знамя!

Вслед за ним откликается оранжевый:

–Я – морковь, я – апельсин, я – заря! Жёлтый тоже не молчит:

–Я – пух утёнка, я – пшеница, я – солнце! И зелёный шелестит:

–Я – трава, я – сады, я – леса! И синий не отстаёт:

– Я – колокольчик, я – чернила, я – море! И фиолетовый шепчет:

–Я – слива, я – сирень в цвету, я – сумерки!

Но дождь смолкает. И вместе с ним смолкают цветные карандаши.

Глядите, – говорит красный. – Радуга – это я!

И я! – добавляет оранжевый.

И я! – улыбается жёлтый.

И я! – ликует зелёный.

И я! – восклицает голубой.

И я! – веселится синий.

И я! – смеётся фиолетовый.

И все рады: в радуге над горизонтом – и огонь, и апельсины, и пшеница, и трава, и небо, и море, и сирень. В ней – всё.

Задание 3. Опишите предмет или явление природы, используя названия оттенков цвета. Возможны несколько вариантов:

*Зелёный (салатовый, травяной, светло-зелёный, изумрудный, горчи-
ный);*

*Синий (сине-серый, сине-зелёный, васильковый, небесный, кобальто-
вый, сине-голубой, светло-синий, тёмно-синий, морской, небесно-синий);*

*Красный (кирпичный, алый, тёмно-красный, томатно-красный, виш-
нёво-красный, кровавой, малиново-красный, светло-красный, тёмно-
красный);*

*Фиолетовый (розово-фиолетовый, виноградно-фиолетовый, светло-
пурпурный, сине-фиолетовый, ярко-фиолетовый, красно-фиолетовый, тём-
но-красно-фиолетовый);*

*Розовый (бледно-розовый, розово-красный, розово-малиновый, свет-
ло-розовый, тёмно-розовый, светло-розовый);*

*Коричневый (бурый, светло-коричневый, тёмно-коричневый, жёлто-
коричневый, каштановый, шоколадный);*

*Голубой (небесно-голубой, светло-голубой, тёмно-голубой, серо-
голубой, сине-голубой).*

Такого рода задания развивают у ребёнка творческое воображение, орфографическую зоркость, пополняют его словарь цветообозначениями. Особенно эффективно наполнение цветонаименованиями детской речи происходит при выполнении творческих заданий по прочитанному тексту, что позво-

ляет обратить внимание детей на лексическую сочетаемость, использование родственных слов, подбор синонимов. Например, учитель читает текст:

Открываю футляр – и передо мною неповторимая музыка красок. Я ослеплён. Сначала вижу только прекрасную борьбу цветов. Вот они слились в непонятном соревновании: синий, карминный, телесный, кубовый цвета. Они готовы переплеснуть через золотые берега орнамента. Я впиваюсь глазами в этот маленький мир и забываю, что за стеной осень и дождь.

Это шкатулочка. В электрическом свете она сияет своими ослепительно–чёрными гранями: внутри же огненно–красная и так же отполированная до зеркальности.

Задание 1. При повторном чтении выпишите сочетания прилагательных, обозначающих цвет, с существительными.

Задание 2. Определите с помощью толкового словаря лексические значения слов *карминный, телесный, кубовый* (цвета).

Карминный – ‘ярко–красный, пунцовый’, телесный – ‘похожий цветом на тело человека; желтоватый с розовым оттенком’, кубовый – ‘синий густого, яркого оттенка’), подобрать к ним синонимы: карминный – красный, алый; телесный – желтоватый, светло–бежевый; кубовый – синий.

Задание 3. Найдите сложные слова, называющие оттенки цвета, объясните их значение: *ослепительно–чёрный, огненно–красный.*

Задание 4. Перескажите текст.

Для написании изложения–миниатюры мы предложили следующий текст с грамматико–стилистическим заданием: передать содержание текста одним предложением, соответствующим схеме []: []; []; []; [], не допуская повторения одних и тех же слов и употребляя глаголы, характеризующие краски осени:

Осенний лес – костёр со всех сторон охватывает лес разноцветное бездымное пламя: теплятся ровным восковым светом берёзки; горят трепетным оранжевым огнём клёны; пылают, жарко червонея, осины; рассыпаются фиолетово–розовым фейерверком вяза (Н. Рыленков).

Особое внимание мы уделяли работе с лингвистическими словарями (толковым, этимологическим, синонимов, омонимов, словообразовательным, фразеологическим). Трудно переоценить важность обогащения лексики младших школьников на уроке русского языка с помощью словарей.

Так, на интегрированном уроке, посвящённом истории красного цвета божьей коровки, детям было предложено подобрать синонимы к слову красный, воспользовавшись словарём синонимов (*алый, пунцовый, рдяный, кровавый, кумачовый, карминный, киноварный, рубиновый и рубинный, гранатовый, червонный, багровый, багряный*), в толковом словаре найти значение слова карминный, с помощью этимологического словаря выяснить происхождение слов красный и оранжевый, в словообразовательном словаре найти гнездо слов, образованных от слова красный, подобрать фразеологизмы, пословицы и поговорки со словом красный и т.д. Часть заданий дети выполняли дома в качестве поисковой (найти и выписать) и исследовательской (анализировать и типизировать) работы.

На уроке использовались опорные таблицы по различным разделам русского языка. Так, например, изучая формообразование и словообразование от прилагательных–колоративов, можно использовать таблицу:

Имя прилага-	Краткие формы	Формы оценки	Имена суще-	Глаголы
зелёный	зелен зелена зелено зелены	зелё- зелено- зелену-	зелень зелёнка	зеленеть позеле- зеле- зазеле-

По образцу дети образуют формы и слова от других имён прилагательных–цветообозначений: *синий* – *синь, синя, сине, сини; синенький, синеватый, синющий; синь, синева, синька; синеть, посинеть, синеться, засинеть, синить*, определяют способ образования и словообразовательное средство – суффикс, приставка. Такая работа позволяет на примере одного цветообозначения вспомнить и грамматический, и словообразовательный материал, изученный за все годы начального обучения.

Особенно актуально употребление колоративов в текстах с описанием художественного полотна – картины известного художника. Так, например, готовясь к описанию картины А.К. Саврасова «Летний день», дети учатся подбирать определения–цветообозначения (*дорога – бурая, чёрная, тёмно–серая, песочно–коричневая; дальний лес – синева–зелёный, желтовато–изумрудный; река – голубая, синяя, серебристая, мутно–серая и под.*), образовывать однокоренные слова (*синий – синеть, синить, синь, синева, синька*), формы субъективной оценки и безотносительных степеней признака (*синенький, синеватый, синющий*), сложные прилагательные, называющие оттенки цвета (*тёмно–синий, желтовато–зелёный, бледно–голубой и под.*), а это, являясь подготовительным этапом к написанию текста, влияет на развитие связной речи, на формирование не только лингвистической и языковой, но и коммуникативной компетенции. С этой целью нами отобраны репродукции картин известных художников – И.К. Айвазовского, И.И. Шишкина, А.К. Саврасова, А.И. Куинджи (Приложение 6) и др., а также художественные тексты для использования на уроках (Приложение 5). С целью насыщения речи детей колористической лексикой использовались произведения известных писателей. Так, в рассказе М. Пришвина «Кладовая солнца» представлена разнообразная цветовая палитра от простых цветообозначений: голубой, зелёный, красный, жёлтый до сложных оттенков: тёмно–зелёный, кроваво–красный, красно–рубиновый.

При описании портрета главной героини произведения автор использует цвет золота: волосы отливали золотом; веснушки, как золотые монетки. С детьми мы прослеживали следующую зависимость: при описании положительных героев автор использует светлые тона красок (голубой, розовый, жёлтый), а при описании отрицательных – более тёмные, мрачные (чёрный, серый, тёмно–синий). Дети приходили к выводу, что с помощью цвета можно передать настроение, характер человека.

На наш взгляд, представленный материал, позволил наполнить детскую речь цветоименованиями, сделать её яркой, выразительной, образной.

Предложенный нами комплекс упражнений и заданий затрагивает все стороны учебно–воспитательного процесса, учитывает общие возрастные и индивидуальные особенности и возможности учащихся; её мы считаем достаточно полной и эффективной.

Проверить эффективность проведенной работы, позволил третий этап экспериментальной работы – контрольный, где был определён уровень сформированности языковой личности у младших школьников при изучении цветонаименований.

Итоговый контрольный срез, как и констатирующий, включал три блока заданий по трём критериям.

Результат тестирования по первому критерию отражён в таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Результат тестирования по лингвистическому критерию

Уровни	Экспериментальная группа			
	Количество учащихся		В %	
Период	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Высокий	6	16	20	53
Средний	10	10	34	33
Низкий	14	4	46	14

Из таблицы 2.5. наглядно видно, что после формирующего эксперимента учащихся с высоким уровнем составило 16 учащихся (53 %). Более глубокие знания в области словообразования и лексики цветообозначений показали при выполнении заданий контрольного среза на этапе итогового эксперимента учащиеся экспериментальной группы. Кроме цветообозначений, выраженных качественными именами прилагательными, учащиеся использовали глагольные колоративы (синеть, белеть, желтеть, серебрить, золотить), абстрактные существительные со значением цвета (синь, зелень, голубизна, желтизна, краснота, чернота). Средний уровень показали 33% учащихся и низкий уровень прослеживается у 14% испытуемых, что говорит о динамике усвоенной цветовой лексики.

Результат тестирования по второму критерию отражён в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

Результат тестирования по языковому критерию

Уровни	Экспериментальная группа			
	Количество учащихся		В %	
Период	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Высокий	5	17	16	56
Средний	10	9	34	30
Низкий	15	4	50	13

Как следует из таблицы, на высоком уровне количество учащихся увеличилось на 12 составило 17 испытуемых (56 %), результаты тестирования по языковому критерию на этапе контрольного эксперимента показали рост числа цветообозначений в среднем у одного учащегося экспериментальной группы от 12 до 15 колоративов. Среди употреблённых цветообозначений встречаются такие, о которых младшие школьники ранее не знали: терракотовый, васильковый, лазоревый, лазурный, перламутровый, гранатовый, сизый. При употреблении сложных цветообозначений учащиеся показали глубокие знания о способах образования сложных имён прилагательных: тёмно–красный, светло–синий, ярко–розовый, жёлто–зелёный. Сформировалось умение отличать цветообозначения от родственных слов–омонимов. На 4% улучшились показатели на среднем уровне, на 37 % снизились показатели на низком уровне, что даёт основание считать результативной проведённую работу. Сравнивая показатели экспериментальной группы, можно отметить небольшую динамику в положительную сторону.

Учащимися экспериментальной группы в сумме названы 25 цветообозначений. Наиболее частотные из них красный – 72%, зелёный – 71%, чёрный – 70%, белый, голубой, оранжевый – 69%, розовый – 68%, синий, фиолетовый – 67%, коричневый – 65%, золотой, жёлтый – 50%, серебряный, (серебристый) – 45%, единичны: пурпурный, бежевый, бордовый, салатный, болотный, небесный, песочный, русский; отмечены оттенки цвета, создавае-

мые сложением основ: тёмно–синий, тёмно–розовый, прозрачно–синий. Только одно цветообозначение носит индивидуально–ассоциативный характер: еловый. Учащиеся назвали все базовые цвета, кроме серого.

Результаты тестирования по коммуникативному критерию отражены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Результат тестирования по коммуникативному критерию

Уровни	Экспериментальная группа			
	Количество учащихся		В %	
Период	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
Высокий	7	15	23	50
Средний	13	13	43	43
Низкий	10	2	34	7

Из таблицы 2.7. видно, что показатели по коммуникативному критерию заметно улучшились, со среднего и низкого уровней на высокий поднялись 8 учащихся, а на низком уровне осталось 2 человек из 10. Увеличилось количество предложений, наполненных цветообозначениями в тексте–описании. Сформировалось умение правильно и точно использовать колоративы в тексте монологического и диалогического характера, в свободном общении.

По результатам всех контрольных срезов, обобщив их, мы получили данные по итогам всего эксперимента. Общие результаты, доказывающие эффективность избранного пути формирования лингвоцветовой картины мира у младших школьников, нашли отражение в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Сформированность языковой личности у младших школьников в процессе изучения цветоименований по итогам контрольного этапа

Уровни	Лингвистический	Языковой	Коммуникативный	Сум. балл	Проценты
	Количество учащихся				
Высокий	16	17	15	48	53
Средний	10	9	13	32	35
Низкий	4	4	2	10	11

Сводная таблица данных даёт возможность наглядно увидеть динамику формирования языковой личности у учащихся экспериментальной группы в процессе изучения цветоименований. В процентном соотношении количество учащихся, перешедших на высокий уровень, возросло с 26 процентов до 53, что составляет 27 процентов от общего количества ответов. Значительно уменьшился показатель количества учащихся, оставшихся на низком уровне (на 30%). На среднем уровне процентное соотношение остаётся без значительных изменений. Учащиеся экспериментального класса ещё недостаточно владеют свободными формами общения, искусством создания собственного текста. На высоком уровне перешли 34%, то есть на 20% ниже экспериментальной группы.

Таким образом, в экспериментальной группе за указанный период обучения с низкого уровня на средний перешли 5 человек, что составляет 20%, со среднего на высокий – 3 человека – 12%.

Результаты исследования убеждают нас в том, что у учащихся экспериментальной группы повысился уровень количественного и качественного показателей, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Таким образом, сопоставление результатов констатирующего и контрольного экспериментов в экспериментальной группе позволило установить динамику формирования языковой личности у младших школьников в про-

цессе изучения цветоименования. Результаты эксперимента подтвердили правильность избранного пути, соответствующих задачам исследования.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

В ходе практической работы, мы проанализировали педагогический опыт, который позволил выявить, что использование данных средств формирует в школьнике умение правильно и грамотно говорить, читать и писать на русском языке. Для успешного формирования языковой личности младших школьников необходима ориентация учителей на учебные и личностные возможности учащихся, их непрерывное развитие, а также создание условий для реализации потенциальных возможностей данной личности. Основными элементами формирования языковой личности младшего школьника является использование элементов образовательного процесса, которые позволяют непрерывно включать школьников в коммуникативные ситуации и дают возможность продемонстрировать свою коммуникативные возможности в практической деятельности.

Затем мы реализовали экспериментальную работу, который включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Нами выделены три основных критерия оценки сформированности языковой личности младших школьников (на материале цветоименований): владение основными лингвистическими понятиями, необходимыми для введения новых цветоименований и её активного усвоения – лингвистический критерий; владение определённым количеством цветоименований, представленной всеми частями речи и репрезентирующей цветовую картину русского языка – языковой критерий; умение использовать цветоименования в языковом творчестве, при устном или письменном высказывании – коммуникативный критерий.

С учётом всех критериев мы выделили три уровня сформированности языковой личности у младшего школьника (на примере цветонаименований): высокий, средний и низкий.

Целью проведения констатирующего эксперимента было выявление начального уровня сформированности языковой личности в процессе изучения цветонаименований младших школьников по критериям, определённым нами выше.

На этапе констатирующего эксперимента учащимся были предложены несколько групп заданий, выполнение которых позволило определить, в какой степени учащиеся начальной школы владеют всеми видами языковой компетенции, необходимыми для активного усвоения цветонаименований.

Для реализации цели констатирующего эксперимента в соответствии с критериями учащимся предлагались следующие блоки заданий.

Констатирующий эксперимент, показал, что речь детей младшего школьного возраста бедна цветонаименованиями. Скучный количественный запас цветонаименований в словаре ребёнка вызывает затруднения при построении словосочетаний, текстов типа описания. Большинство учащихся, называя цвет, не имеют представления о его семантике и происхождении. Определяя бирюзовый цвет, ребёнок назвал берёзовый, в детском представлении эти слова являются синонимами. Данный этап позволил нам определить уровень подготовленности учащихся к формированию языковой личности в процессе изучения цветонаименований, который мы учли при реализации формирующего этапа экспериментальной работы.

Формирующий этап предполагал подбор комплекса упражнений и заданий с привлечением текстов, насыщенных цветовой лексикой, способствующих развитию выразительной, красочной, образной, яркой речи учащихся с разным уровнем речевого развития, что нашло отражение в предложенной методической системе. В рамках данного этапа мы реализовали следующие виды работ: разработали специальную систему упражнений; подбирали учебные тексты, насыщенные цветонаименованиями. Помимо этого,

были подобраны: а) репродукции картин художников–пейзажистов; б) дополнительные дидактические материалы, извлечённые из работ учёных и методистов (Н.Б. Бахилина, А.П. Василевич, В.В. Колесов, С. Симонова и др.).

На наш взгляд, представленный материал, позволил наполнить детскую речь цветонаименованиями, сделать её яркой, выразительной, образной. Предложенный нами комплекс упражнений и заданий затрагивает все стороны учебно–воспитательного процесса, учитывает общие возрастные и индивидуальные особенности и возможности учащихся; её мы считаем достаточно полной и эффективной.

Проверить эффективность проведенной работы, позволил третий этап экспериментальной работы – контрольный, где был определён уровень сформированности языковой личности у младших школьников при изучении цветонаименований.

Данные контрольного эксперимента, показали, что большинство учащихся на достаточно высоком уровне усвоили цветонаименования и получили достаточную основу, базу для формирования языковой личности на следующем этапе обучения в среднем звене общеобразовательной школы.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, подтверждена эффективность предложенной работы по формированию языковой личности у младших школьников в процессе изучения цветонаименований, очевидна правильность избранного пути формирования языковой личности младшего школьника.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие гипотезу и выносимые на защиту положения.

Изучение теоретической литературы по предмету исследования убедило нас в следующем.

В условиях коммуникативной деятельности (реальной или виртуальной) дискурсивная личность субъекта конкретизируется в его коммуникативной личности, ответственной за протекание коммуникации, активируя тем самым резервы языковой личности, необходимые для формирования / восприятия вербального сообщения (текста). Понятие дискурсивной личности, все активнее используемое в современной науке о языке, является комплексным когнитивно–коммуникативным феноменом, который требует подключения к анализу как лингвистических, так и экстралингвистических факторов: ментальных, психологических, социокультурных, этнокультурных и пр.

Учитель начальной школы, на наш взгляд, формируя в языковом сознании ребенка цветовую картину мира, должен особое внимание уделять развитию у младших школьников умения не только эмоционально воспринимать цвет в окружающем мире и в произведениях писателей и художников, но и называть этот цвет в речи с помощью развитой системы цветолексики, что, безусловно, будет способствовать обогащению детской речи. Количество цветообозначений (образованных разными знакомыми детям способами), называющих разнообразные оттенки цвета, должно быть достаточно большим, чтобы ученики легко могли передать все цветовое многообразие окружающего мира, чтобы картина мира, сформировавшаяся в сознании ребенка, была насыщена цветом. Особенно важно, чтобы этими языковыми возможностями цветообозначения владел и сам учитель, чтобы суметь вовремя ввести их в активный или пассивный словарь учащихся.

В ходе практической работы, мы проанализировали педагогический опыт, который позволил выявить, что использование данных средств форми-

рует в школьнике умение правильно и грамотно говорить, читать и писать на русском языке. Для успешного формирования языковой личности младших школьников необходима ориентация учителей на учебные и личностные возможности учащихся, их непрерывное развитие, а также создание условий для реализации потенциальных возможностей данной личности. Основными элементами формирования языковой личности младшего школьника является использование элементов образовательного процесса, которые позволяют непрерывно включать школьников в коммуникативные ситуации и дают возможность продемонстрировать свои коммуникативные возможности в практической деятельности.

Затем мы реализовали экспериментальную работу, который включал в себя три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Нами выделены три основных критерия оценки сформированности языковой личности младших школьников (на материале цветоименований): владение основными лингвистическими понятиями, необходимыми для введения новых цветоименований и её активного усвоения – лингвистический критерий; владение определённым количеством цветоименований, представленной всеми частями речи и репрезентирующей цветовую картину русского языка – языковой критерий; умение использовать цветоименования в языковом творчестве, при устном или письменном высказывании – коммуникативный критерий.

С учётом всех критериев мы выделили три уровня сформированности языковой личности у младшего школьника (на примере цветоименований): высокий, средний и низкий.

Целью проведения констатирующего эксперимента было выявление начального уровня сформированности языковой личности в процессе изучения цветоименований младших школьников по критериям, определённым нами выше.

На этапе констатирующего эксперимента учащимся были предложены несколько групп заданий, выполнение которых позволило определить, в ка-

кой степени учащиеся начальной школы владеют всеми видами языковой компетенции, необходимыми для активного усвоения цветоименований.

Для реализации цели констатирующего эксперимента в соответствии с критериями учащимся предлагались следующие блоки заданий.

Констатирующий эксперимент, показал, что речь детей младшего школьного возраста бедна цветоименованиями. Скудный количественный запас цветоименований в словаре ребёнка вызывает затруднения при построении словосочетаний, текстов типа описания. Большинство учащихся, называя цвет, не имеют представления о его семантике и происхождении. Определяя бирюзовый цвет, ребёнок назвал берёзовый, в детском представлении эти слова являются синонимами. Данный этап позволил нам определить уровень подготовленности учащихся к формированию языковой личности в процессе изучения цветоименований, который мы учли при реализации формирующего этапа экспериментальной работы.

Формирующий этап предполагал подбор комплекса упражнений и заданий с привлечением текстов, насыщенных цветовой лексикой, способствующих развитию выразительной, красочной, образной, яркой речи учащихся с разным уровнем речевого развития, что нашло отражение в предложенной методической системе. В рамках данного этапа мы реализовали следующие виды работ: разработали специальную систему упражнений; подобрали учебные тексты, насыщенные цветоименованиями. Помимо этого, были подобраны: а) репродукции картин художников–пейзажистов; б) дополнительные дидактические материалы, извлечённые из работ учёных и методистов (Н.Б. Бахилина, А.П. Василевич, В.В. Колесов, С. Симонова и др.).

На наш взгляд, представленный материал, позволил наполнить детскую речь цветоименованиями, сделать её яркой, выразительной, образной. Предложенный нами комплекс упражнений и заданий затрагивает все стороны учебно–воспитательного процесса, учитывает общие возрастные и индивидуальные особенности и возможности учащихся; её мы считаем достаточно полной и эффективной.

Проверить эффективность проведенной работы, позволил третий этап экспериментальной работы – контрольный, где был определён уровень сформированности языковой личности у младших школьников при изучении цветонаименований.

Данные контрольного эксперимента, показали, что большинство учащихся на высоком уровне усвоили цветонаименования и получили достаточную основу, базу для формирования языковой личности на следующем этапе обучения в среднем звене общеобразовательной школы.

Таким образом, результаты проведённого эксперимента свидетельствуют о его эффективности и правильности избранного пути формирования языковой личности младшего школьника.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акимова М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова. – М. : Знание, 2012. – 78 с.
2. Актуальные проблемы развития речи учащихся: сб. ст. науч.–исслед. институт школ / под ред. А. П. Еремеевой. – М. : Просвещение. 2010. – 150 с.
3. Алефиренко, Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Академия, 2015. – 412 с.
4. Архипова, Г. М. Формирование орфографических навыков / Г. М. Архипова // Начальная школа – 2010. – № 6. – С. 50–54.
5. Базылев В.Н. Язык. Сознание. Коммуникация/ В.Н. Базылев. – М., 2008. – Вып. 6. – С. 95.
6. Байрамова Л. Социально–языковая номинация с цветолексемами /Л. Байрамова// Слово. Текст. Время. Новые средства языковой номинации в новой Европе. Материалы VII международной научной конференции / под. ред. М. Алексеенко, М. Кучинской. – Щецин, 2013. – 121 с.
7. Баранов А.Г. Семиотическая личность: кодовые переходы / А.Г. Баранов // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: тезисы докладов XV Международн. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – Москва–Калуга, 2012. – С. 30–31.
8. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке/Н.Б. Бахилина. – М.:Просвещение, 2015. – 286 с.
9. Бессараб, О. П. Деятельностный подход в формировании языковой компетенции младших школьников / О.П. Бессараб // Лингвистический ежегодник Сибири. – Вып. 1 / Под ред. Т. М. Григорьевой. — Красноярск, 2009. – С. 114–125.
10. Бобровская, Г. В. Обогащение словаря младших школьников / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 76–80.

11. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов/Г.И. Богин: Дис. ... д-ра филол. наук. – Л., 2014. – С. 29.
12. Богин И.Г. Современная лингводидактика/И.Г. Богин. – Калинин: Калинин. гос.ун-т, 2010. – 121 с.
13. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов на/Д.: изд-во Ростовского педагогического университета, 2010. – 102 с.
14. Брагина А.А. «Цветовые» определения и формирование новых значений слов и словосочетаний / А.А. Брагина// Лексикология и лексикография. – М.:Просвещение, 2012. – С. 73–104.
15. Бреслав, Г.Э. Цветопсихология и цветолечение для всех / Г. Э. Бреслав. –СПб.: Б./К., 2010.– 212 с.
16. Бунеева, Е. В. К определению понятия «функционально грамотная языковая личность»/ Е. В. Бунеева // Наука и школьная практика. – 2009. – № 7. – С. 1–6
17. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи/Л.А. Введенская. – М.:Просвещение, 2012. – 190 с.
18. Вежбицкая А. Семантика, культура и познание: общечеловеческие понятия в культуроспецифичных контекстах/А. Вежбицкая. – М.:Просвещение, 2013. – 185 с.
19. Виноградов В.В. О художественной прозе / В.В. Виноградов // Избр. труды: о языке художественной прозы. – М.: Наука, 2012. – 122 с.
20. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове/В.В. Виноградов. – М.:Просвещение, 2010. – 121 с.
21. Выродова А. С. Колоративы в русской лингвокультуре / А. С. Выродова // Язык профессионального общения и лингвистические исследования. : сб. ст. междунар. науч.–практ. семинара.– Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2010. – С. 48–55.
22. Дёмичева В.В. Социокультурное образование младших школьников (на региональном материале) в процессе изучения русского языка: Про-

- грамма для общеобразовательных учебных заведений Белгородской области. Начальное общее образование / В.В. Дёмичева, О.И. Ерёменко, Т.В. Яковлева. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2007. – 73 с.
23. Дюпина Ю.В. Классификации цветообозначений в лингвистической литературе /Ю.В. Дюпина, Т.В. Шакирова, Н.А. Чуманова// Молодой ученый. – 2013. – №1. – С. 220–221. – URL <https://moluch.ru/archive/48/6090/> (дата обращения: 01.05.2018).
24. Желтовская Л.Я. Особенности развития умения общаться у младших школьников / Л.Я. Желтовская // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 57–61.
25. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е. А. Земская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 328 с.
26. Иванцова Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования /Е.В. Иванцова// Вестник Томск. гос. ун-та. – № 4(12). – 2010. – С.24–32.
27. Иваровская В.И. Лексическое значение цветowych прилагательных в синтагматико–парадигматическом и словообразовательном аспектах / В.И. Иваровская// Вестник СПбГУ: Сер. 2. – 2008. – С. 104–109.
28. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс/В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2014. – 211 с.
29. Караулов Ю.Н. «Четыре кита» современной лингвистики или о предпосылках включения «языковой личности» в объект науки о языке (от содержания науки – к ее истории) /Ю.Н. Караулов// Соотношение частнонаучных методов и методологии в филологической науке: сб. науч. трудов. – М., 2010. – С. 33–52.
30. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность/Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 2011. – 122 с.

31. Коновалова Е.Ю. Проблемы корреляции первичных и вторичных учебных текстов /Е.Ю. Коновалова// Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 108–111.
32. Король, П.Ф. Творческие работы на уроках русского языка / П. Ф. Король // Начальная школа. – 2008. – №4. – С. 40–47.
33. Кочеткова Т.В. Проблема изучения языковой личности носителя элитарной речевой культуры (обзор) /Т.В. Кочеткова// Вопросы стилистики. – вып. 26. 2012. – С.14–24.
34. Кубрякова, Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др. – М. : Наука, 2008. – С. 141–172.
35. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках. – М.:Просвещение, 2011. – 470 с.
36. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания / Валентина Григорьевна Кульпина: автореф. дис. ... д-ра филол. н. – М., 2002. –32 с.
37. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности/ А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2010. – 245 с.
38. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие /Ф.М.// Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. Вып. 9. – 2009. – Электронный ресурс. Режим доступа: www.bsu.by/Cache/pdf/230533.pdf.
39. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.:Просвещение, 2014. – 122 с.
40. Львов, М.Р. Основы теории речи/ М.Р. Львов. – М. : Академия, 2009. – 247 с.
41. Любимова Н. И. Колоративная лексика в процессе обучения родному языку в начальных классах / Н.И. Любимова // Язык профессионально-

- го общения и лингвистические исследования : сб. ст. междуна-
род. науч.–практ. семинара. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2009. – С. 145–152.
42. Любимова Н. И. Формирование цветовой картины мира в языковом со-
знании младшего школьника / Н. И. Любимова // Начальная школа. –
2012. – № 4. – С. 37–41.
43. Любимова Н. И. Цвет как элемент историко–культурного наследия./ Н.
И. Любимова // Этнокультурное наследие Белгородчины: проблемы
изучения, освоения и популяризации. Материалы областных этногра-
фических чтений / Под ред. А. И. Дудка. – Белгород : ПОЛИТЕРРА,
2010. – С. 138–143.
44. Любимова Н. И. Цветовая палитра языковой картины мира носителя
русского языка / Н.И. Любимова, И.А. Устименко // Мова і культура. –
К. : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 11. – Т. III (103). – С.
119–126.
45. Любимова Н.И. Презентация цветовой картины мира в средствах мас-
совой информации для детей / Н.И. Любимова // Русский язык в совре-
менном медиaprостранстве: Международная научно–практическая
конференция (г. Белгород. БелГУ. 23–26 сентября 2009 г.) : Сборник
научных трудов / отв. ред. д.ф.н. А. В. Полонский. – Белгород: ПОЛИ-
ТЕРРА, 2009. – С. 100–105.
46. Любимова Н.И. Цветообозначения в языковой картине мира младшего
школьника / Н.И. Любимова // Язык профессионального общения и
лингвистические исследования: сб. ст. междунар. науч.–практ. семина-
ра. Отв. ред. Т.В. Самосенкова. – Белгород : ПОЛИТЕРА, 2010. – С.
175–181.
47. Макеенко И.В. Семантика цвета в разноструктурных языках: универ-
сальное и национальное/И.В. Макеенко: Дис. ... канд. филол. наук. –
Саратов, 2009. – 258 с.
48. Матюхина М. В. Психология младшего школьника / М. В. Матюхина. –
М. : Просвещение, 2009. – 207 с.

49. Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: эксперим. психолог. исслед. / М.Я. Микулинская. – М. : Педагогика, 2009. – 144 с.
50. Милованова Л.А. Языковая личность: лингводидактические характеристики младших школьников/Л.А. Милованова// Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 3. – С. 119–124.
51. Носовец С.Г. Цветовая картина мира В. Набокова в когнитивно-прагматическом аспекте (цикл рассказов «Весна в Фиальте»)/С.Г. Носовец: Дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2012. – 249 с.
52. Плотникова С.Н. Говорящий / пишущий как языковая, коммуникативная и дискурсивная личность /С.Н. Плотникова// Вестник Нижневартовского гос. гум. ун-та. – № 4. – 2011. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/govoryaschiy-pishuschiy-kak-yazykovaya-kommunikativnaya-idiskursivnaya-lichnost>.
53. Рублик Т.Г. Языковая личность младших школьников на уроках русского языка/Т.Г. Рублик// Вестник Башкирского университета. – 2013. – Т. 12. – № 1. – С. 105–107.
54. Русский язык и культура речи: Краткий курс / Д. Голованова, Е.М. Михайлова. – М.: Просвещение, 2012. – 211 с.
55. Русский язык и культура речи: Учебник / Под ред. В.И. Максимова. – М.: Гардарики, 2011. – 211 с.
56. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 233 с.
57. Синельникова Л.Н. О научной легитимности понятия «дискурсивная личность» /Л.Н. Синельникова// Ученые записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. т. 24(63). – № 2. ч. I. 2011. – С. 454–463.
58. Тойшибаева Г.К. Цветовая лексика (состав, семантические преобразования, функции) в художественном тексте на материале произведений

- Ф. М. Достоевского/Г.К. Тойшибаева. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М.:Просвещение, 2009. – 119 с.
59. Урубкова Л.М. Понятие языковая личность и обучение языковой деятельности в начальной школе/Л.М. Урубкова// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 1. – С. 108–113.
60. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика/Р.М. Фрумкина. – М.:Просвещение, 2011. – 320 с.
61. Шемякин Ф.Н. К вопросу об отношении слова и наглядного образа (цвет и его значение) /Ф.Н. Фрумкина// Мышление и речь. Известия АПН РСФСР. – М.:Просвещение, 2009. – Вып. 13. – С. 5–48.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

I. Первая группа заданий (лингвистический критерий)

Задание 1. Определи части речи и обозначь над словом цифрой: 1 - имя существительное; 2 – имя прилагательное; 3 – глагол; 4 – наречие.

- а) *долеет, доля, доло, дольный,*
- б) *гатый, гата, гатеет, гато;*
- в) *малай, малаить, малаевый, малаит;*
- г) *гер, герный, гернеть, герно;*
- д) *мыний, мынить, мыне, мынь.*

Задание 2. Определи способ словообразования, обозначь цифрой над словом:

1 – суффиксальный; 2 – приставочный; 3 – приставочно-суффиксальный; 4 – сложение основ: *краснощёкий, голубизна, зелень, позеленеть, прекрасный, осеребрить, белолобый, сиреневый, бледно-жёлтый, пожелтый, лимонный, подбелить.*

Задание 3. Определи слово или неслово, над словом поставь +:

- I. а) *рик*; б) *подарок*; в) *то, что дарят*; г) *коричневая шкатулка,*
- II. а) *зелень – зель*; б) *синева – синь*; в) *розовый – розь – розовость*; г) *голубень – бень – голубизна.*

II. *Вторая группа заданий* (лингвистический критерий)

Задание 1. Перечисли знакомые тебе названия цвета.

Задание 2. Назови оттенки зелёного цвета.

Задание 3. Образуй названия оттенков цвета, используя:

а) суффиксы *-ов-, -ев-, -н-, -ист-*; (от имён существительных: *сирень, шоколад, каштан, серебро*);

б) части слов *ярко-, светло-, сине-, жёлто-, красно-* (от имён прилагательных: *синий, красный, зелёный, жёлтый*).

Приложение 3

III. Третья группа заданий (коммуникативный критерий)

Задание 1. Опиши комнатный цветок (цветок стоит на столе).

Задание 2. Наполни текст словами со значением цвета.

Ягода лесная

Кто никогда не видал, как растёт клюква, тот может очень долго идти по болоту и не замечать, что он по клюкве идёт. Вот взять ягоду чернику, - та растёт, и её видишь: стебелёчек тоненький тянется вверх, по стебельку, как крылышки, в разные стороны ... маленькие листики, и у листиков сидят мелким горошком чернички, ... ягодки с ... пушком. Так же брусника, ... ягода, листики ..., плотные, не ... даже под снегом, и так много бывает ягоды, что место кажется кровью полито. Ещё растёт в болоте голубика кустиком, ягода ..., более крупная, не пройдёшь не заметив. В глухих местах встречается костяника, ... ягода кисточкой, и каждый рубинчик в ... оправе.

(По М. М. Пришвину)

Слова для справок: зелёный, чёрный, синий, кроваво-красный, тёмно-зелёный, желтеть, голубой, красно-рубиновый.



. Пейзаж с мостиком. Шишкин Иван Иванович (1832-1898)