

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ПЕТРОЗАВОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики и психологии

*Кафедра теории и методики начального образования  
Направление подготовки — 44.03.05 Педагогическое образование  
Профиль — Начальное образование и информатика*

## **Создание условий для проявления оригинальности речевого мышления младших школьников**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА БАКАЛАВРА**

Исполнитель:  
студент 252 группы  
Пунанцева Виктория  
Васильевна

Научный руководитель  
канд. филол. наук, доцент  
В. Л. Кошкаров

Заведующий кафедрой:  
канд. пед. наук, доцент  
Смирнова С. И.

---

(решение о допуске к защите,  
подпись)

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018г.

Петрозаводск  
2018 г.

## Оглавление

Введение .....	3
Глава I Теоретические основы формирования речевых умений .....	5
1.1 Психолого-педагогические основы формирования умений.....	5
1.1.1 Педагогические условия .....	5
1.1.2 Мышление младших школьников .....	7
1.2 Речевое мышление.....	8
1.3 Этапы порождения речевого высказывания .....	13
1.3.1 Оригинальность как сущностный признак мышления .....	15
1.4 Методические стереотипы развития речи младших школьников .....	16
1.4.1 Анализ УМК.....	17
Выводы по Главе I.....	20
Глава II Опытнo-экспериментальная работа по созданию условий для проявления оригинальности речевого мышления младших школьников .....	21
2.1 Работа над изложением по традиционной методике .....	21
2.2 Формирование умений перекодирования информации.....	23
2.2.1 Работа над сочинением по сюжетным картинкам.....	24
2.2.2 Работа над перифразированием .....	29
2.3 Проверка эффективности созданных условий (работа над изложением с использованием рисования) .....	30
Выводы по Главе II.....	34
Заключение.....	35
Список литературы.....	38
Приложения .....	41

## Введение

Если мы что-то воспринимаем, то поле восприятия состоит из центра и периферии. При восприятии и порождении речи обработка ее внешней стороны (звуковой или графической) находится на периферии внимания, а в центре находится смысл.

Школьная же практика, к сожалению, почти все внимание направляет на внешние параметры речи. Внимание обучающихся направляется на слова, предложения и абзацы, а не на замысел, картинку, которая возникает в голове.

Когда в подходе к обучению изложению предлагается детальный разбор исходного текста (по количеству абзацев, которые называются частями; по плану; по опорным словам и т.п.), смысл отходит на второй план.

Размышления над суффиксами, частями речи, членами предложения развивают речевую компетенцию обучающегося ничуть не больше, чем размышления над ходом той или иной химической реакции, над удельным весом какого-нибудь вещества.

Такой вид работы, как изложение, в настоящей школьной практике превращается из развития речи в развитие памяти. Обучающийся «обучается» писать как бы наизусть, от него требуется только одно — грамотно оформить работу [10]. Результат такой работы — формирование зависимости от чужих слов и как следствие практически массовая стереотипизация речи на всех уровнях в дальнейшей жизни обучающихся, а также то, что это абсолютно не соответствует естественным законам формирования коммуникативно-речевой компетенции.

Практически все элементы (план, словарная и орфографическая работа) методики обучения изложению бьют мимо цели. Так, пункты плана не провоцируют работу воображения и мышления. Слова, написанные на доске, все обучающиеся должны употребить. Если была проведена орфографическая работа, то те слова, в которых встретились эти орфограммы, обучающийся тоже должен употребить по умолчанию. Это не развитие, а навязывание. Дети не обязаны придерживаться того, что им предложили? Тогда зачем им это предложили?

В результате, ни о каком перекодировании информации, то есть развитии речи не приходится и думать. Закономерный результат – это повторение, попытка воспроизведения текста наизусть. Во время чтения текста главное для большинства обучающихся как можно больше записать. Записать удастся многое, но не все. В фокусе их внимания слова и фразы, которые они пытаются зафиксировать. Целостности восприятия текста нет. Их самостоятельная работа превращается в собирание отрывков текста. То, что удалось записать, повторяется дословно, а где не успели — приходится что-то «придумывать».

Обучающемуся внушается стереотип на уровне подсознания, что тексты составляются из слов: в том смысле, что где-то как-то должны быть представлены слова, из которых он должен составлять предложения. И если этих слов нет, то обучающийся зачастую даже не может начать работу.

Такой подход не то, что не развивает речь обучающихся, напротив — он блокирует развитие. Необходимо искать новые пути, способы и приемы совершенствования речевой компетенции школьников. Этим и определяется актуальность выдвинутой в ВКР проблемы.

**Объект:** развитие речи младших школьников.

**Предмет:** условия для проявления оригинальности речевого мышления младших школьников.

**Цель:** изучить возможности создания условий для проявления оригинальности речевого мышления младших школьников при выполнении письменных творческих работ.

**Задачи исследования:**

- 1) изучить психолого-педагогическую и методическую литературу с целью знакомства с понятием «педагогические условия»;
- 2) изучить научную и методическую литературу с целью выявления сущности речевого мышления;
- 3) изучить особенности мышления младших школьников;
- 4) подготовить дидактический материал (тексты для перифразирования и изложения);
- 5) провести опытно-экспериментальную проверку результативности различных приемов написания изложения;
- 6) проанализировать продукты деятельности обучающихся, сделать выводы.

**Методы исследования:**

- 1) анализ психолого-педагогической, научной и методической литературы;
- 2) опытно-экспериментальная работа;
- 3) анализ продуктов деятельности обучающихся;
- 4) количественная и качественная обработка результатов.

**База исследования:** МБОУ г. Мурманска «Гимназия №8», 3 «А» класс, 28 человек (обучается по УМК «Школа 2100»)

# Глава I Теоретические основы формирования речевых умений

## 1.1 Психолого-педагогические основы формирования умений

### 1.1.1 Педагогические условия

Термин «условие» является общенаучным и представляет собой совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов, влияющих на функционирование и развитие какого-либо объекта (в том числе педагогической системы, целостного педагогического процесса). Педагогика изучает и выявляет наиболее эффективные условия для гармоничного развития личности в процессе обучения и воспитания.

По мнению Александра Михайловича Новикова (1941–2013), «слово «условие» означает то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое). Исходя из этого, понятие «педагогические условия» можно попытаться определить как обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают (обусловливают) достижение заранее поставленных педагогических целей» [16, с.140]. В теории и практике педагогической науки имеют место различные типы условий:

- организационно-педагогические (упорядоченные и согласованные между собой процессы, которые вместе реализуют общую программу) [17, с.15]
- психолого-педагогические (условия, учитывающие психологические особенности не только обучающегося, но и педагога; межличностное взаимодействие между индивидами) [14]
- дидактические условия (результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей) [5]

По характеру воздействия выделяют:

- объективные (обеспечивающие функционирование педагогической системы, включают нормативно-правовую базу сферы образования, средства информации; выступают в качестве одной из причин, побуждающих участников образования к адекватным проявлениям себя в нем)
- субъективные (влияющие на функционирование и развитие педагогической системы отражают потенциалы субъектов педагогической деятельности, уровень согласованности их действий, степень личностной значимости целевых приоритетов и ведущих замыслов образования для обучающихся) [5]

Вся полнота условий может классифицироваться на две группы:

- внешние (влияют на личность извне);
- внутренние условия (происходят изнутри личности, определяются такими показателями как мотивация, внутренняя позиция, активность или пассивность и т.д.) [14]

Эти две группы взаимодействуют между собой и дополняют друг друга для комплексного и объективного развития личности.

На сегодняшний день единого подхода к понятию «педагогические условия» не существует. В своей статье в журнале *General and Professional Education* Наталья Ипполитова и Наталья Стерхова обобщили разные подходы к определению педагогических условий. «Один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие» [5]. Образовательная среда включает в себя целенаправленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъектов образования (содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания). Условия — это те составные части или характеристики среды, в которой развивается обучающийся [18, с.84]. В своем учебном пособии Виталий Александрович Сластенин (1930–2010) писал: «Образовательный процесс в школе протекает под руководством учителя. Назначение его деятельности состоит в управлении активной и сознательной познавательной деятельностью обучающихся. Учитель ставит перед обучающимися задачи, постепенно усложняя их и тем самым обеспечивая поступательное движение мысли ребенка по пути познания. Учитель же создает необходимые условия для успешного протекания учения: отбирает содержание в соответствии с поставленными целями; продумывает и применяет разнообразные формы организации обучения; использует многообразие методов, при помощи которых содержание становится достоянием обучающихся» [19].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) к условиям относится «комфортная развивающая образовательная среда, обеспечивающая высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся; гарантирующая охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся; комфортной по отношению к обучающимся и педагогическим работникам» [24].

Таким образом, педагогические условия — это составной элемент всей педагогической системы [30].

## 1.1.2 Мышление младших школьников

Речевое мышление ребенка до 7 лет (дошкольника) носит эгоцентричный характер, это означает, что ребенок всегда думает, что он находится в согласии со всеми: полагает, что собеседники всегда знают то, о чем он сам думает, и знают, почему он так думает. Дети говорят каждый для себя, произнося громко то, что у них может облечься в словесную форму, и, таким образом полагают, что понимают друг друга. Следствием детского эгоцентризма является то, что ребенок судит всегда обо всем со своей собственной, индивидуальной точки зрения. Представление ребенка о мире всегда образовано его непосредственной точкой зрения, фрагментарной и личной. Эгоцентризм мысли ребенка находится в тесной связи с неспособностью дать причинное объяснение или строгое логическое обоснование (в силу своего эгоцентризма он не понимает необходимости в логическом оправдании). Вследствие своего эгоцентризма ребенок не испытывает еще нужды в доказательстве: он не старается связывать свои суждения необходимыми связями. Детям в этом возрасте трудно обращаться с относительными понятиями. Ребенок еще не в состоянии уловить относительность понятий настолько, чтобы их обобщить.

Существует два критических периода в социальной и умственной жизни ребенка. Первый — это возраст 7–8 лет. Приблизительно к 7–8 годам (возраст первоклассника) эгоцентризм мысли ребенка начинает исчезать, начинают устанавливаться навыки социализированной мысли. Развитие потребности в логическом оправдании сопутствует уменьшению эгоцентризма [20].

Внутренняя речь — результат длительной эволюции речевого сознания. Ее еще нет у ребенка-дошкольника. Она развивается из внешней, так называемой эгоцентрической речи маленьких детей, которая все более сворачивается, делается сначала шепотной и лишь, затем уходит внутрь языкового сознания. Такое превращение внешнего говорения во внутреннюю сжатую речь носит название интериоризации речи. Обычно в норме механизм внутренней речи завершает свое формирование к подростковому возрасту (10–11 лет) [3].

Второй критический период — это возраст 11–12 лет, стадия правил и мысли, становящейся достаточно оформленной. Этот период отмечен образованием обществ, регулируемых правилами, и становлением формальной мысли.

Известный отечественный лингвист Георгий Исаевич Богин (1929–2001) наметил уровни эволюции языковой личности по ее способности порождать и понимать тексты. При выделении уровня указываются типичные «минусы» — нарушения уровня, дающие основания для критики речевого поступка.

«Уровень 1, уровень правильности. О не достигшем его можно говорить: «Он русского языка не знает». Искомый уровень соответствует речевому развитию шестилетнего ребенка.

До уровня 2, уровня интериоризации, о человеке говорят: «Он еще говорить, как следует, не научился». Это связано с плохо сформированным аппаратом внутренней речи. Преодоление недостатков такого рода вполне достигается к 10–11 годам.

До уровня 3, уровня насыщенности, недостатки критикуются суждениями типа: «У него бедная речь». Здесь отмечается слабое использование стилевых ресурсов языка. Преодоление слабости такого рода длится до 15–16-летнего возраста.

Два последних уровня соотносимы уже не столько с возрастными характеристиками, сколько с уровнем общей и речевой культуры языковой личности.

Если, не достигнут уровень 4, уровень адекватного выбора, мы можем говорить: «Он не те слова говорит». Поднявшись на 4-й уровень, языковая личность становится «хозяином» риторических умений строить свою речь в соответствии с разнообразными ситуациями общения.

Уровень 5, уровень адекватного синтеза, с овладением которым языковая личность получает возможность в повседневном общении добиваться эффектов, считающихся прерогативой языка художественной литературы» [1].

Владение каждым уровнем подразумевает владение предыдущими.

Первые шесть лет развития языковой личности протекают как процесс самонаучения языку. После его завершения речемыслительное развитие человека должно проходить в условиях специального обучения в школе. Одной из важных составляющих такого обучения становится овладением личностью грамотой.

Таким образом, главный стимул и показатель становления языковой личности — это умение школьника создавать целостные речевые произведения.

## **1.2 Речевое мышление**

Что происходит в нашей голове перед тем, как мы что-нибудь скажем или напишем? Когда мы непринужденно разговариваем, мы не замечаем работы нашего сознания. То, что мы «мыслим», имеет несколько иную природу по сравнению с тем, что мы говорим, пишем или слышим от других. Мы будем рассматривать речь не с внешней стороны (звуки, слова, предложения), а со стороны ее создания (порождения). Человеческая речь — это один из



многочисленных способов переноса, передачи информация. *Восприятие речи* представляет собой процесс извлечения смысла из внешней формы речевых высказываний. Как мы воспринимаем, храним, перерабатываем и порождаем информацию? Сигналы различной природы (звук, изображение, прикосновение), воспринимаемые органами чувств, могут быть нами проанализированы и интерпретированы, то есть мы «снимаем» с них некоторую информацию.

После первичного восприятия происходит *осмысление* полученной в виде речи информации, т.е. ее понимание. В сознании ведется неизбежная переработка информации, в результате чего в долговременную память она попадает в виде образов (каким бы ни был первоначальный код).

*Перекодирование* — преобразование формы информации при смене носителя. Люди могут хранить в памяти огромное количество сведений за всю жизнь, но в особой форме — в виде образов и схем. Есть несколько видов памяти: образная — и символическая (слова, цифры и другая символика). Символическая память, как правило, нам нужна при общении с кем-то вовне. При разговоре с самим собой (так называемая внутренняя речь) мы обходимся образной памятью. Таким образом, есть два кода — для себя и для других [11]. *Язык* и его «деяние» — речь — базируются на строго организованной иерархии *кодовых переходов* от психических процессов к внешней коммуникации людей, выражаемой акустически и графически, — и обратно.

Наши размышления происходят в абсолютно неосознаваемой для нас самих форме. Все это подробно, в многочисленных работах таких ученых, как Л. С. Выготский, И. Н. Горелов, Н. И. Жинкин, Ж. Пиаже, исследовано и продолжает изучаться. Этот аспект нас интересует как источник речи. Если мы не понимаем природы источника, то мы плохо будем справляться с формированием речевых умений и навыков.

В науке используется несколько терминов для обозначения внутренних процессов: мышление, внутренняя речь, универсальный предметный код. Внутреннюю речь можно отнести к одному из видов мышления, ее часто представляют как диалог человека с самим собой — внутренний диалог. Речь — это не что иное, как выведенное наружу речевое мышление, ибо все, что предшествует внешнему коду (звучанию или письму), представляет собой мышление: сначала *придумывание образной основы*, затем *перекодирование* ее в текст. Последний этап — *озвучивание или написание текста* — напрямую не назовешь мышлением, но без мышления он не осуществим.

Отношение мышления и речи можно схематически обозначить двумя пересекающимися окружностями, которые показали бы, что известная часть процессов речи и мышления совпадают. Это — так называемая сфера «речевого мышления». Но это речевое

мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи. Есть большая область мышления, которая не будет иметь непосредственного отношения к речевому мышлению. Сюда следует отнести, как указывал Карл Бюлер (1879–1963), инструментальное и техническое мышление и вообще всю область так называемого практического интеллекта [Цит. по: 3].

«Часто в лингвистике используется термин «речевое мышление», причем без достаточно четкого определения его содержания. В свете концепции невербальности мышления под этим термином целесообразно понимать так называемое лингвокреативное мышление, то есть навыки вербализации и девербализации. Именно развитие этих навыков составляет задачу обучения ребенка письменной и устной речи на родном языке, является задачей обучения иностранному языку.

**Речевое мышление — это совокупность умственных навыков речепорождения и речевосприятия на том или ином языке.** Оно формируется путем погружения человека в речевую среду и путем целенаправленного обучения и тренировки» [23].

Наиболее подробным является учение Николая Ивановича Жинкина (1893–1979), советского психолингвиста. Н. И. Жинкиным был открыт универсальный предметный код (далее — УПК). Мы ведем наш внутренний диалог с помощью УПК. Кодовые переходы (перекодирование) от УПК к вербализации и наоборот — обязательный и неотъемлемый закон человеческой речи. Наша память — это «склад» зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных, тактильных образов. Все эти образы организованы в некую сеть индивидуальными связями — ассоциациями. Представления (образы) целостны, непрерывны, переходы между ними мгновенны. Если мы общаемся «сами с собой» (внутренняя речь), то образы в такой автокоммуникации (термин Юрия Михайловича Лотмана (1922–1993), введенный им в работе «О двух моделях коммуникации в системе культуры» в 1973 году [13]) остаются в неизменном (неперекодированном) виде, необходимость в словесно-языковом коде минимальна. Вы прочитали книгу и хотите пересказать ее подруге (маме...). Вы вспоминаете символы — или смысл? Ответ не вызывает сомнений: конечно смысл. Когда мы хотим что-то рассказать другому человеку, мы вынуждены преобразовывать (перекодировать) выбранный нами фрагмент содержания нашего сознания в вербальный, словесно-речевой код.

Очень хорошо об этом писал Жан Вильям Фриц Пиаже (1896–1980): «Вы ищете решения какой-то задачи. В известный момент все кажется ясным, вы поняли и испытали чувство умственного удовлетворения. Но как только вы захотите объяснить другим то, что вы только что поняли, возникает целый ряд затруднений. Эти затруднения зависят не только от внимания, которое надо затратить, чтобы удержать данные и звенья дедукции в одном

пучке сознания, они также зависят от самого суждения. Тот или иной верный вывод не кажется более таковым. Между таким-то и таким-то предложениями недостает целой серии промежуточных звеньев, отсутствие которых раньше совершенно не замечалось. То или иное рассуждение, которое было как бы само собой, очевидно, потому что было связано со зрительной схемой или со схемой по аналогии, совершенно не представлялось более очевидным, в тот момент, когда чувствуешь, что эти системы как раз и непередаваемы. То или иное предложение, связанное с суждением о ценности, становится сомнительным, как только осознаешь личный характер этого суждения о ценности и т.п.» [20, с.49].

Воспринимает человек текст, а в памяти остается некий образ, имеющий невербальный, несловесный, нетекстовый характер. В речевом общении мы понимаем друг друга, и это свидетельство того, что процессы порождения речи (синтеза) и ее восприятия и понимания (анализа) приводят к схожим результатам: в воображении говорящего и слушающего «строятся» картинки, если не идентичные, то подобные друг другу.

Наше мышление — это непрерывный поток картинок, некий бесконечный фильм с минимальным количеством субтитров, то есть текстов. Обыденное мышление практически невербально, то есть мыслим мы не словами и храним информацию не в текстовой форме. Какие «формальные» единицы языка соответствуют тем смыслам, из которых мы строим свою речь, нельзя сказать однозначно. В целом это то, что у Леонида Вольковича Сахарного (1934–1996) названо «коммуникативной номинацией» (КН) [22]. Слова не являются самым распространенным видом КН. Это означает, что мыслим мы не словами.

Лев Семенович Выготский (1896–1934) писал: «Течение и движение мысли не совпадают прямо и непосредственно с развертыванием речи. Единицы мысли и единицы речи не совпадают. Одна и та же мысль может быть выражена в различных фразах, как одна и та же фраза может служить выражением для различных мыслей. Мысль не состоит из отдельных слов — так, как речь. Она всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по своему протяжению и объему, чем отдельное слово. Оратор часто в течение нескольких минут развивает одну и ту же мысль. Эта мысль содержится в его уме как целое, а отнюдь не возникает постепенно, отдельными единицами, как развивается его речь. То, что в мысли содержится симультанно, то в речи развертывается сукцессивно» [2, С. 332]

Когда мы смотрим на картину, мазки мы не замечаем, а видим сюжет полностью. И тексты рождаются не из слов. Если есть слова, но нет картинка в голове, то это просто мозаика из слов. «Дом состоит из кирпичей». В каком-то смысле это верно. Но если дом обвалится, то про образовавшуюся грудку тоже можно сказать, что она состоит из кирпичей. При этом ясно: то, что роднит дом и грудку («состоит из кирпичей») — не самое существенное. Разобранная и разложенная по полочкам ракета — это не оружие.

Можно ли считать, что составлять тексты — это как собирать пазлы? В подобных играх элементы целого даны, но в разбросанном виде. Пазл — это то, что однозначно в замысле и таким же должно быть в исполнении, кто бы его ни собирал. В случае с порождением текстов все обстоит наоборот. Искомое уже дано (картинка в голове), но элементов под рукой никогда не имеется. Разве можно представить, что среди всего класса будет хотя бы два одинаковых изложения? Речь — как ДНК, она индивидуальна. Образы нашего сознания сугубо индивидуальны, поэтому осмысление — процесс индивидуальный, и результаты он дает индивидуальные [12].

В мозгу человека возникает картинка (образ) или ситуация, и это невербальное образование ему необходимо перекодировать в словесно-текстовую, вербальную форму. «Использование знаково-символических средств» — это важнейшая операция при порождении речи. А знаково-символические действия составляют отдельную группу общеучебных познавательных универсальных учебных действий (УУД), формируемых у обучающихся начальной школы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [24]. В основе порождения осмысленной речи лежит, прежде всего, способность перекодировать мыслительное содержание во внешнюю речь. Чтобы речь была успешной, надо хорошо понять, проанализировать ту внеязыковую ситуацию, которая как раз и есть цель и причина нашей речи. Понимать ситуацию означает: знать и четко представлять всех ее участников, отношения между ними; держать в мысли представления о ситуациях, предшествующих данной, прогнозировать возможные исходы.

При работе над изложением информация должна быть перекодирована дважды: при восприятии чужого текста и при порождении.

Что происходит при слушании текста? Звуковые цепочки, проникая в уши, а затем и в мозг, порождают в нашем сознании различные информационные сущности (образы и ассоциации).

Обязательным условием восприятия и понимания текстов является их перекодирование в невербальную форму. Далее происходит обязательное перекодирование изобразительного ряда в голове в словесный. При порождении речи главным стимулом выступает внеязыковая действительность. Соответствующая внеязыковая ситуация, прежде чем о ней говорить, должна быть проанализирована.

В итоге при написании изложения (вообще при пересказе) имеет место следующая структура кодовых переходов: ТЕКСТ<sub>1</sub> — ОБРАЗ — ТЕКСТ<sub>2</sub>. При этом ТЕКСТ<sub>1</sub> и ТЕКСТ<sub>2</sub> должны быть синонимичны (то есть иметь одинаковый смысл). Слова в предложении могут быть заменены другими при сохранении смысла. Если же ТЕКСТ<sub>1</sub> и ТЕКСТ<sub>2</sub> идентичны, то

мы имеем дело не с пересказом, а с заучиванием. Распространенный пример: очень часто «зазубренные» стихи (или правила, теоремы) остаются непонятыми. При этом нагруженными оказываются не речепорождающие механизмы, а механизмы памяти [9].

Н. И. Жинкин писал: «Процесс понимания сообщения и буквальное его воспроизведение — разные явления. Понятое сообщение может быть передано во фразах с разной расстановкой слов и даже в других словах, тогда как воспроизведение должно быть буквальным» [6, С. 118].

Развивать умение что-либо делать можно, только делая это. Развивать речь обучающиеся могут только практически, на деле порождая речь. Обучающиеся слышат текст. Это речь? Да, но это не речевая деятельность. Текст — продукт деятельности. Слово *речь* многозначно: «деятельность» или «продукт деятельности». Но использование «продукта» не формирует умение создавать его.

Язык — это механизм перекодирования информации из невербальной формы в вербальную и наоборот. Это означает, что одно и то же содержание мы может выразить различными способами. Задуматься необходимо над теми моментами порождения речи, хорошее знание которых поможет нам более осмысленно воздействовать на формирование речевых навыков. А значит, учить необходимо именно перекодированию. Все остальное (заучивание) — это только иллюзия обучения порождению речи.

Таким образом, в начальной школе ребенок встречается с необходимостью изучения абсолютно новых для него «сущностей», относящихся к сфере языкового развития, а именно письменной речи и ее оформления (графики, орфографии и пунктуации), но порождение и понимание речи — это то, чем он владеет. И не брать это во внимание при построении методики «развития речи» — значит исказить естественный, уже намеченный природой и начатый ребенком путь освоения мира при помощи речевой коммуникации.

### **1.3 Этапы порождения речевого высказывания**

Психолингвисты Илья Наумович Горелов (1928–1999) и Константин Федорович Седов (1954–2011) считают, что «зарождению речи всегда предшествует мотив, то, ради чего мы строим свое высказывание, мотив обычно является очевидным. Но бывают такие случаи, что мотив неясен не только окружающим, но и самому автору. Но все-таки мотив всегда присутствует, просто он не так ясен, как обычно.

Мотив формирует в нашем сознании коммуникативное намерение — своеобразную готовность в речепорождении. На этом этапе формируется определенный настрой, обусловленный речевой ситуацией» [3].

Далее происходит формирование замысла. Но ведь самого высказывания еще нет. Здесь рождается образ будущего высказывания, этот образ пока не имеет элементов национального языка. Это то, что Н. И. Жинкин назвал УПК.

Наполнить можно что-то пустое, но здесь пока ничего нет, а высказывание по своей природе не бывает пустым. Появляются языковые компоненты. Во внутренней речи происходит перекодирование, перевод смысла с языка образов и схем на национальный язык.

Дальнейшее формирование речи И. Н. Горелов и К. Ф. Седов назвали разворачиванием ядерного замысла в целостный и связный текст. При этом сначала формируется синтаксическая схема будущего высказывания.

Следующая стадия — грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики.

И на последнем этапе реализуется послоговая моторная программа внешней речи, артикуляция.

В своей работе «Основы психолингвистики» в качестве примера И. Н. Горелов и К. Ф. Седов приводят фрагмент из письма немецкого драматурга, поэта и прозаика Генриха фон Клейста (1777–1811):

«Если у меня есть некое смутное представление, отдаленно как-то связанное с тем, чего я ищу, то стоит мне лишь начать говорить, как ум мой, вынужденный найти началу конец, преобразует это туманное представление в полную ясность, так, что к концу периода я, к своему изумлению, знаю, что я хотел узнать. Я произношу нечленораздельные звуки, растягиваю соединительные слова, употребляю синонимы без нужды и прибегаю к другим удлиняющим речь уловкам, чтобы выиграть время, нужное для выделки моей идеи в мастерской разума... Странный источник вдохновения для говорящего — человеческое лицо перед ним; и часто всего лишь один взгляд, указывающий нам, что наша наполовину выраженная мысль уже понята, дает нам возможность выразить другую половину... Ряды идей и их обозначений следуют бок о бок, и движения ума, нужные для того и другого, согласны. Язык тут не сковывающая помеха, не подобие тормоза на колесе ума, а как бы второе, параллельно вращающееся колесо на той же оси. Совсем иное дело, если ум уже до начала речи справился с мыслью. Ведь тогда ему остается лишь выразить ее... Если какая-нибудь идея выражена сбивчиво, — напротив, наиболее сбивчиво выраженные идеи бывают, как раз наиболее четко обдуманы... Ибо знаем не мы, знает, прежде всего, некое наше

состояние. Только у невежд, у людей, которые вчера зазубрили, а завтра уже снова забудут, ответ наготове... И лишь неразумный экзаменатор заключает из этого сбивчивого ответа, что говорящий не знает, что должен сказать» [3, с. 69].

Таким образом, не стоит воспринимать все этапы порождения речевого высказывания как отдельные. Все эти процессы происходят за доли секунды и связаны между собой.

### 1.3.1 Оригинальность как сущностный признак мышления

Слово *оригинальность* восходит к латинскому языку. В «Латинско-русском словаре» Иосифа Ханановича Дворецкого (1894–1979) слово *orīginālis* («первичный, первоначальный по происхождению, т.е. природный») восходит к слову *origo* («происхождение, начало»), которое, в свою очередь, является производным от глагола *orior* («появляться, начинаться») [27].

В различных словарях к этому термину приводятся такие синонимы, как, с одной стороны, *подлинный, настоящий, истинный, действительный*, а с другой — *необыкновенный, своеобразный, незаурядный, самобытный, неповторимый, самостоятельный, нестандартный*, и, что самое важное, **НЕПОДРАЖАТЕЛЬНЫЙ**.

Антонимами же «оригинального» являются такие слова, как *избитый, пошлый, обыденный, шаблонный, стандартный, тривиальный, стереотипный*, «утративший выразительность вследствие частого повторения».

Однако стереотипность и оригинальность в жизни, в деятельности, наконец, в обучении вовсе не антагонисты. Между ними, скорее, наблюдается симбиоз. Оригинальность — это как бы надстройка, видимая часть айсберга, которая держится на стереотипии. Никакая самая сложная деятельность не может обойтись без стереотипов, то есть того, что мы называем навыками. Так, в активных видах речевой деятельности масса стереотипов: звукопроизводство, интонирование, почерк, и др. Однако все это возможно только тогда, когда есть что произносить и писать (например, при чтении или письме под диктовку). Когда же дело доходит до речепорождения, то есть производства собственного текста, тогда главной проблемой становится создание смысла, то есть мыслительная деятельность, которую трудно заподозрить в стереотипности.

Таким образом, мышление по природе своей уникально (имеются в виду не механизмы мышления, а его содержательная составляющая).

## 1.4 Методические стереотипы развития речи младших школьников

Наша повседневная жизнь наполнена инструкциями. Сферы нашего существования незаметно пронизывает сеть указаний, рецептов, рекомендаций, советов и т.п., что в терминах речевых актов можно было бы обозначить общим термином «предписания». Есть и инструкции «Как писать изложение». Попробуем понять, что скрывается за теми подходами, которые воплощены в учебниках, методических рекомендациях для учителей и т.п.

М. С. Соловейчик предлагает следующий алгоритм анализа текста для изложения: «а) беседа по содержанию, цель которой — проверить, понят ли текст в целом, его тема, основная мысль, задача автора; б) анализ структуры текста с выявлением микротем, выделением частей, выяснением особенностей содержания каждой из них, составлением плана или обдумыванием предложенного; в) языкового анализа, включающего, во-первых, наблюдение над использованием ярких, точных слов, форм слов, синтаксических конструкций; во-вторых, предупреждение различных речевых недочетов; г) орфографическая подготовка» [21, с.287].

Данная памятка свидетельствует о том, что обучающиеся много раз должны прослушать (или прочитать) текст или его фрагменты, чтобы выполнить соответствующие задания. Учитывая весьма скромные размеры текстов для изложений в начальной школе, обучающиеся при таком подходе просто «вынуждены» запоминать значительную часть текста, что способствует развитию памяти, но не речепорождающей способности. Умения, вырабатываемые в этой памятке, скорее, метаязыковые, литературоведческие, а также орфографические.

Когда обучающийся пересказывает чужой текст, он не должен вставлять перед мучительной проблемой, чем же заканчивался третий абзац или как начиналось последнее предложение. Он вообще не должен думать ни о словах, ни о предложениях, ни об абзацах, а о том, как лучше описать ту картинку, которая осталась в его памяти.

Изложение как вид развития речи предполагает наличие чужого текста, служа образцом, но не в плане словесного воплощения, а как некое ценное содержание.

Изложение мыслей — навык, необходимый в жизни каждому человеку. Изложение как вид работ по развитию речи стоит, наверное, в самом начале того пути, на котором мы развиваем речь обучающегося. Именно поэтому его роль так велика.

В Толковом словаре под редакцией Дмитрия Николаевича Ушакова (1873–1942) «изложение» определяется как «письменный пересказ чего-либо своими словами» [28]. Нам дан чужой текст, мы поняли его содержание, храним это содержание (а не текст!) в памяти



для того, чтобы пересказать его (содержание!). При этом мы должны найти слова (которые будут своими!). Таким образом, даже словарное толкование приводит к выводу: изложение — это обучение поиску и нахождению своих слов на основе чужого содержания.

Таким образом, развитие речи — это не переписывание чужих текстов, в том числе на память. Сколько бы долго мы ни слушали и ни изучали музыку, мы не научимся играть, сколько бы ни прочитали текстов, мы не научимся свободно говорить и писать. Знание языка, то есть языковая компетенция, формируется не в результате изучения орфографии и грамматики, а в результате коммуникативно-речевой деятельности.

### 1.4.1 Анализ УМК

Нами были проанализированы школьные учебники по русскому языку с первого по четвертый класс образовательных систем «Перспективная начальная школа» (авторы учебников: М. Л. Каленчук, О. В. Малаховская, Н. А. Чуракова) и «Школа 2100» (авторы учебников: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина). По программе «Перспективная начальная школа» на развитие речи отводится 95 часов (из 510 часов русского языка), что составляет 18,5%. Начиная со второго класса, учебник разделен на две части и вторая полностью посвящена развитию речи.

Задание 44 из учебника для 2 класса. Тема «Письменное изложение». Прочитай текст.

*Весенний звон*

*Схватил мороз. Каждая мокрая ветка оделась в ледяной чехольчик. Сел воробей на наклонный сучок — да и покатился вниз, как с горки. Синица тоже поскользнулась — повисла вниз головой. Ворона с лёту ухнула в самую гущину сучьев — вот наделала звону!*

*(Н. Сладков)*

Почему текст называется «Весенний звон»? Про каких птиц в нём рассказывается?

Посмотри текст с точки зрения трудных написаний: многие из них подчёркнуты.

Обрати внимание на знак тире в предложениях. Прочитай текст еще раз. Закрой. Изложи его письменно. Излагать можно своими словами [33].

Инструкция содержит явное противоречие: обучающихся просят просмотреть текст с точки зрения трудных написаний, а затем говорят: «Излагать можно своими словами». Дети не обязаны придерживаться того, что им предложили? Тогда зачем им это предложили? Закономерный результат — это попытка повторения обучающимися текста наизусть.

По программе «Школа 2100» на развитие речи отводится 75 часов (из 573 часов русского языка), что составляет 13%. В учебниках данного учебно-методического комплекта

заданий, связанных с выполнением творческих работ (изложение, сочинение) немного. При работе с текстами для изложений части текста авторы учебников называют абзацами, обучающимся дается готовый план, проводится орфографическая работа. При написании сочинения также предлагается сначала составить его план или дается готовый.

Например, задание 263 из учебника для 2 класса. Обучающее изложение.

- 1) Рассмотрй рисунок, прочитай заглавие. О чем будет текст? Почему ты так думаешь?
- 2) Прочитай текст. О чем он?
- 3) С чего начинается текст? Что произошло потом? Чем всё закончилось? Сколько частей в тексте? Почему ты так думаешь?
- 4) Прочитай первую часть (первый абзац). Кто здесь герой? Как автор говорит о солнышке? Перескажи часть о солнышке. Озаглавь ее.
- 5) Прочитай вторую часть (второй абзац). Кто герои в этой части? Как автор говорит о птичках? Перескажи вторую часть. Как ее можно озаглавить?
- 6) Прочитай и перескажи третью часть.
- 7) Выпиши и объясни слова с орфограммами, трудные слова.

*Жаркий день.*

*Жара. Солнышко катилось по небу устало. Жарко дышит солнышко.*

*Поникли ветки берёз. Цветы опустили свои яркие головки. Стали сильнее запахи трав.*

*Птички устали петь. Все ждут вечера.*

*Вечером солнышко нырнет в пруд. Потом выпадет роса и станет прохладно.*

- 8) Закрой учебник. Послушай текст еще раз целиком. Написать изложение тебе помогут твои заголовки или вот этот план:
  1. Солнышко устало.
  2. Жарко берёзам, цветам, травам и птичкам.
  3. Вечером [31].

Или задание 229 из учебника для 4 класса. Сочинение. Напиши сочинение-описание на тему «Моя любимая игрушка». Подумай, о чем ты хочешь написать, подготовься к сочинению. Используй для описания имена прилагательные.

Примерный план

1. Как эта игрушка попала ко мне.
2. Какая она (описание).
3. Как и с кем, я в неё играю.
4. Почему это самая любимая игрушка.

Памятка по написанию сочинения содержит следующую инструкцию:

1. «Определи замысел своего сочинения, запиши для себя на черновике ту самую важную мысль, которую ты будешь развивать. Эта запись тебе понадобится: она войдет в заключительную часть работы.

2. Подумай, как будет развиваться твой замысел, твоя самая важная мысль: о чем ты расскажешь сначала, о чем потом...
3. Запиши на черновике рабочий план. Названия пунктов плана могут быть любыми: длинными, короткими, даже из одного слова. Этот план — только для тебя, поэтому он должен быть удобным и помогать в работе.
4. Подумай, о чем конкретно будет каждая часть (каждый абзац).
5. Напиши сочинение на черновике (не забывай про план).
6. Не забудь, что ты — **автор** сочинения, а автор всегда выражает свое отношение к тому, о чем он рассказывает.

Постоянно держи в памяти свою самую важную мысль (помнишь, ты ее записывал для себя на черновике?) Напиши её в последней части работы — в заключении.

7. Проверь свой черновик и постарайся оценить себя: удалось ли передать замысел, сказал ли ты всё, что хотел, не нужно ли что-то добавить, исправить; не забыл ли ты выделить каждую микротему (маленькую тему) в отдельный абзац в соответствии с планом. Если нужно, сделай исправления.
8. Проверь знаки препинания, орфограммы.
9. Перепиши работу на чистовик» [32].

Очень часто в заданиях учебников встречается глагол «составлять»: Составь предложения по схемам; Составь предложения из слов; Составь и запиши текст по ключевым словам; Составь из слов предложения, а из предложений текст и т.д.

Какой навык в сфере коммуникации формируют подобного рода задания? Речь как деятельность реализуется в речевых произведениях (текстах). Составить предложение можно исключительно в учебных целях — «в жизни» мы этим не занимаемся.

Таким образом, традиционная методика развития речи учит довольно абстрактным вещам, абстрактным в том смысле, что они абстрагированы от жизни, от ежедневных потребностей существования человеческого индивида и человеческого коллектива.

## Выводы по Главе I

Таким образом, выявляются следующие проблемы и возможные пути их решения при обучении порождению речи на родном языке.

Никто за человека универсальный предметный код не сформирует. Эффективная помощь в данном случае может заключаться в том, чтобы создавать соответствующие условия, когда происходит реальная напряженная мыслительная работа, в которой обучающийся погружается в сотворенные им воображаемые миры.

Мир в нашей памяти запечатлевается в виде некоторых образов. Необходимо учить ребенка отбирать картинки в своей голове и выстраивать их в нужном порядке. Дидактическим материалом здесь может служить, прежде всего, картиночная наглядность (включая рисование).

Порождение и понимание речи (то есть перекодирование) — это то, чем ребенок уже владеет, придя в начальную школу. И не брать это во внимание при построении методики «развития речи» — значит исказить естественный (а значит природосообразный) путь освоения мира ребенком при помощи речевой коммуникации.

Если для написания изложения выбран интересный текст (или сюжетные картинки для сочинения), то это уже половина успешной работы обучающихся, ведь это служит отличной мотивацией как для внимательного слушания и понимания, так и для старательного воплощения описанной ситуации собственными языковыми средствами.

## **Глава II Опытнo-экспериментальная работа по созданию условий для проявления оригинальности речевого мышления младших школьников**

Исследовательская работа проводилась в третьем классе МБОУ «Гимназия №8» г. Мурманска. Работа с обучающимися велась 4 недели. По теме исследования мной было проведено 8 занятий.

Обучающиеся 3 «А» поступили в первый класс первого сентября 2015 года. В классе обучается 28 человек, из них 10 мальчиков и 18 девочек. В классе обучаются 1 девочка инвалид (диагноз — сахарный диабет). Большинство детей 2008 года рождения (9–10 лет на момент работы с классом). Физическое развитие детей соответствует возрасту. Родители обучающихся — люди разного возраста, профессий и уровня образованности. Большинство детей посещают различные кружки и секции во внеурочное время. Дисциплина в классе строгая, на малейшие посторонние реплики детей учитель реагирует криком. Поэтому обучающиеся стараются соблюдать дисциплину на уроках с их постоянным учителем. Есть несколько мальчиков — явных нарушителей дисциплины. Своим поведением они пытаются привлечь внимание одноклассников. В классном коллективе бывают конфликты и разногласия, редко, но бывают драки. По наблюдению за обучающимися можно констатировать, что изолированных детей в классе нет. В основном дети легко идут на контакт — на переменах не стеснялись подходить и общаться, в первый же день одна из девочек подарила мне рисунок. Стойкую привычку читать книги имеют немногие обучающиеся. На переменах дети в основном играют с телефоном.

### **2.1 Работа над изложением по традиционной методике**

Моя исследовательская работа началась задолго до знакомства с классом. В январе, находясь дома на каникулах, я попросила у учителя тетради по развитию речи 3 «А» класса. Мной было проанализировано изложение, написанное с учителем шестнадцатого января 2018 года по тексту советской писательницы Любви Федоровны Воронковой (1906–1976) «Снег идет». По работам детей можно понять, что изложение они пишут по общему плану. Из разговора с учителем я узнала, что перед написанием изложения с обучающимися проводится словарная и орфографическая работа.

Работы детей были проанализированы по предложениям по следующим параметрам:

**Повтор (ПВ)** — повторение всего предложения целиком или значительной его части.

**Искажение (И)** — искажение смысла текста, в результате которого его понимание или затруднено, или изменяется.

**Перифразирование (ПФ)** — передача другими словами смысла, заключенного в одном предложении, или в нескольких предложениях, или в части предложения.

**Пропуск (ПР)** — отсутствие фразы исходного текста и содержания, в ней заключенного. Пропуск может быть причиной искажения, но не обязательно.

Забегу немного вперед: в дальнейшем мной также проводилось занятие по написанию изложения, поэтому анализу были подвергнуты работы стабильной группы детей, присутствующих на всех занятиях, связанных с моей исследовательской работой. Работы детей в Приложении 1. Результаты анализа работ представлены на Рис.1 (статистика по каждому предложению текста и его оригинал в Приложении 2). Фамилии обучающихся заменены комбинацией цифр и букв. Число — порядковый номер обучающегося в алфавитном порядке, буква — половая принадлежность (м — мальчик, д — девочка).

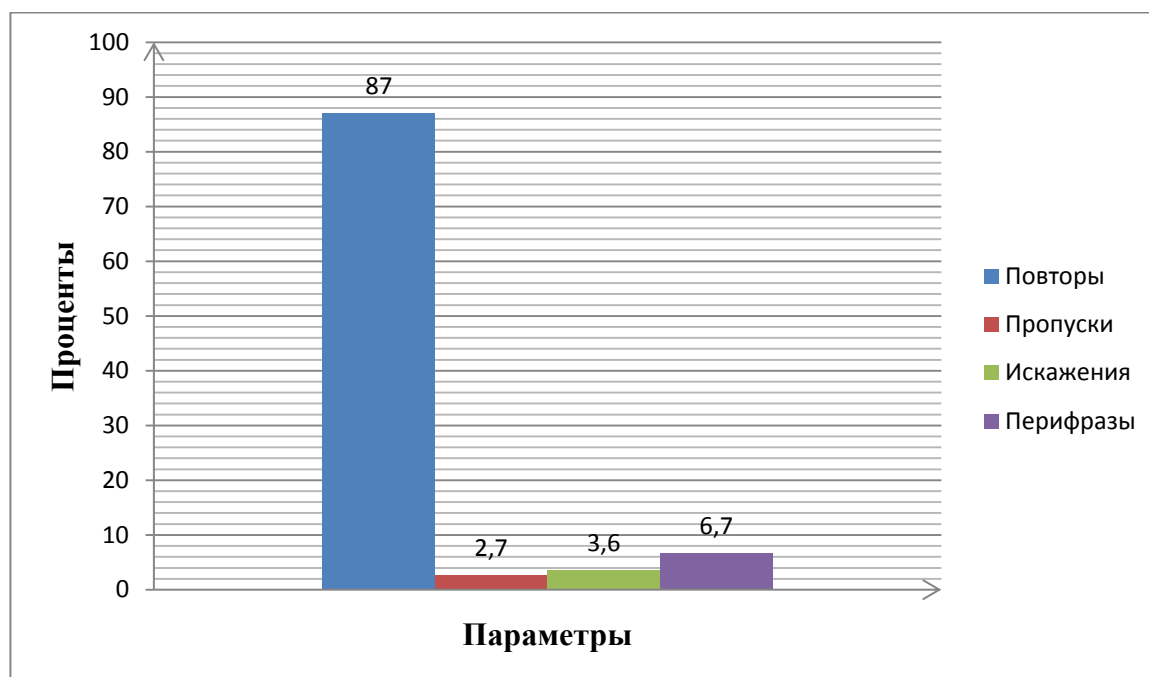


Рис 1. Анализ изложений обучающихся «Снег идет» (в %, при n=8)

Проанализировав работы можно сделать следующий вывод: чем лучше или врожденная или тренированная память, тем лучше запоминается текст как таковой, то есть внешняя часть сообщения, сам буквенный код (шифр). Об этом свидетельствует количество повторов, которое в разы превосходит остальные параметры (87%), так как обучающиеся были ориентированы на дословное воспроизведение текста изложения.

Перифразирование — это естественный, неизбежный и продуктивный способ порождения (а не репродукции, то есть повторения) речи, соответственно при традиционной методике работы с изложением показатель этого параметра гораздо ниже (6,7%), чем показатель повторов. Также присутствуют искажения (3,6%) и пропуски (2,7%).

## 2.2 Формирование умений перекодирования информации

Любая деятельность обеспечивается некоторыми условиями. Для планируемой деятельности соответствующие условия должны специально создаваться. Можно сказать, что цель деятельности предопределяет ее (деятельности) условия, а последние, в свою очередь, создают «почву» для появления результатов деятельности. В этой триаде — цель, деятельность, результат — каждый компонент связан с другими и наоборот.

Деятельность состоит из логически, эмпирически и прагматически мотивированной последовательности действий, каждое из которых может встречаться в другой деятельности, но там оно является элементом другой системы и выполняет другую функцию.

Возвращаясь к первой главе, вспомним, что при написании изложения (вообще при пересказе) имеет место следующая структура кодовых переходов: ТЕКСТ<sub>1</sub> — ОБРАЗ — ТЕКСТ<sub>2</sub>. Рассмотрим деятельность по выполнению письменного пересказа как систему конкретных действий. Представим их в виде последовательности:

- 1) восприятие сигнала (устного — звуков речи или письменного — графических символов);
- 2) идентификация этих сигналов (сверка их с паттернами (образцами, шаблонами), хранящимися в памяти);
- 3) перекодирование этих сигналов, то есть их «приведение» в жизнеподобные формы — образы и схемы;
- 4) построение целостного представления («образа») о ситуации, закодированной в исходном тексте («понимание»);
- 5) удержание этого образа в памяти реципиента;
- 6) анализ созданного информационного объекта (образа ситуации) с целью его объективации в вербальной форме;
- 7) перекодирование образа ситуации в вербальную форму с использованием средств перифразирования;
- 8) фиксация результата в письменной форме.

Серия сюжетных картинок — основа для развития именно кодирующе-декодирующего механизма речи.

Такая серия подобна тем комплексам представлений о каких-либо жизненных эпизодах («смешной случай на уроке» и т.п.), которые хранятся у нас в памяти. Но из памяти надо еще достать, отыскать, вспомнить, а здесь эпизод, обработанный художником, целостный, законченный.

А перифразирование является одним из важнейших этапов при выполнении письменного пересказа.

Поэтому на данном этапе опытно-экспериментальной работы нами было решено провести именно такие виды работы, как сочинение по сюжетным картинкам и перифразование.

### 2.2.1 Работа над сочинением по сюжетным картинкам

К «чисто» творческим, порождающим видам речевой деятельности относятся разного рода сочинения: на заданную тему, по сюжетным картинкам. В творческих видах речевой деятельности объем умственной работы возрастает в несколько раз. В процессе сочинения многое надо сделать самому (даже если даны картинки). Наше воображение может представить огромное число ситуаций, переходных от одной картинке к соседней [8].

Наша работа с классом началась именно с такого вида работы. Я задала ребятам несколько вопросов: «Знаете ли вы, что такое сюжетные картинки и знакомы ли вы с таким видом работы, как сочинение по сюжетным картинкам?». На все мои вопросы обучающиеся ответили положительно, поэтому я просто открыла серию картинок, представленную на Рис. 2, по которой им предстояло написать сочинение, и молча удалилась на последнюю парту, чтобы не мешать им, оставив ребят наедине с их мыслями и фантазией.



Рис.2



На данном уроке мы не ставили перед собой задачу создать какие-либо специальные условия. Необходимо было лишь создать непринужденную атмосферу, дать детям свободу самовыражения, они должны были чувствовать себя комфортно. Ребятам была предоставлена полная свобода, чем часто пренебрегает их постоянный учитель, даже в рамках уроков по развитию речи. Ребята с нескрываемым интересом приступили к работе, она полностью их захватила. Это был первый наш совместный урок, когда я оказалась перед ними у доски, наверное, они вольно или невольно хотели мне понравиться, запомниться, выделиться.

На следующем нашем уроке вид работы остался прежним, мы вновь писали сочинение по сюжетным картинкам, изменилось содержание урока. Я открыла ребятам серию сюжетных картинок датского художника-карикатуриста Херлуфа Бидструпа (1912–1988) «Чудеса дрессировки» представленную на Рис. 3 и кто-то уже приготовился писать, как я сказала: «Подождите ребята, давайте обсудим». Наше обсуждение состояло из вопросов, представленных в учебном пособии Владимира Лаврентьевича Кошкарова «Обучение речевой деятельности в школе на основе перекодирования». Сначала дети дают свои ответы на вопросы, затем я предлагаю свои (в скобках представлены мои варианты ответов, которые я давала детям в ответ на их высказывания):

- 1. Как зовут героев — мужчину и пса? (Мужчину по имени-отчеству, у пса — кличка)*
- 2. Какого возраста мужчина? А собачка? (Пенсионного, пожилого. Собака, скорее всего, щенок. Еще не привыкла к мужчине)*
- 3. Как вы думаете, он работает или уже на пенсии? (Возможно, мужчина на пенсии)*
- 4. А есть ли у него семья? Или он одинок? (Скорее всего, у него никого нет, он страдает от одиночества)*
- 5. Давно ли у него эта собака? (Еще не привыкла к мужчине, значит, недавно)*
- 6. Как вы думаете, а кем он работает? Может ли он быть педагогом? (Педагогом точно — нет)*
- 7. Этот мужчина — добрый? Или злой? Любит он свою собаку или нет?*
- 8. А как к хозяину относится собачка? Любит или боится?*
- 9. Что можно сказать о людях? Это соседи или совершенно посторонние люди? Почему? (Если бы это были соседи, то пс, скорее всего, знал бы их; А может и соседи — пс в доме недавно, еще не успел запомнить всех соседей)*
- 10. В чем смысл итога? Кто виновник? Хозяин или пс?*

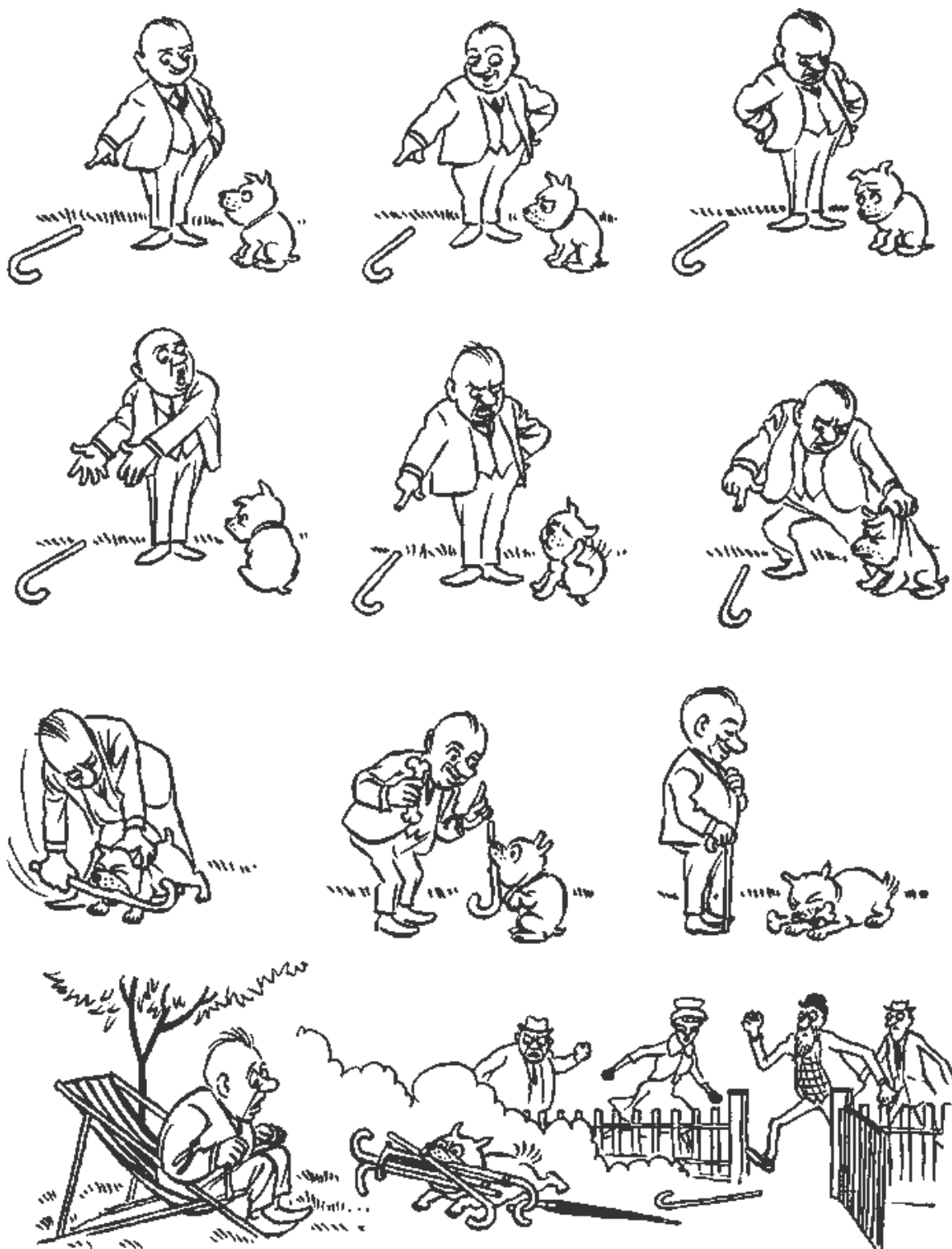


Рис. 3

Х. Бидstrup «Чудеса дрессировки»

Ребята активно работали, отвечали на мои вопросы, весь класс принимал участие в обсуждении. Далее я зачитала ребятам 2 варианта сочинения по предложенной серии, также представленные в учебном пособии В. Л. Кошкарлова «Обучение речевой деятельности в школе на основе перекодирования».

### Трость

*Жил-был пожилой дяденька, а с ним жил пес Кусака. Дядя хотел приручить пса, чтобы он носил трость.*

*Сначала дяденька просил его по-доброму, но он не хотел нести трость. Потом он насильно заставлял его нести трость. Но он не хотел. Потом дяденька дал ему кость, Кусака принес трость.*

*Через день дядя сидел в кресле, потом увидел вдалеке шум, а там бежал пес, а за ним толпа. У пса во рту было много тростей.*

### Собака — друг человека

*«А ведь мы с тобой, Крош, бездарно проводим время, а?» — сказал Никита Сергеевич своему новоявленному питомцу, маленькому пёсику неопределенной породы, которого ему подарили бывшие сослуживцы, мол, развлекайся, Никита Сергеевич, на старости лет. Произнеся это, он решил прямо сейчас, и перестать тратить время бездарно.*

*«Ну что, собирайся, пойдём воспитываться», — подмигнул он Крошу, и надел свой выходной парадный пиджак, собака радостно завилыла хвостом и бросилась бежать впереди хозяина.*

*На лужайке Никита Сергеевич, приняв позу и сделав серьёзное лицо, кинул трость: «А ну-ка фас!» — проговорил он очень уверенно и указал пальцем на трость. Собака внимательно смотрела на него. «Фаас», — сказал Н.С., уже кокетливо. Крош задумался, но с места не сдвинулся. «Экий ты болван», — проворчал хозяин, и тут давно сидевший в глубине его сердца педагогический талант прорвался наружу. «Я бросаю, ты — поднимаешь», — твердил Никита Сергеевич, понемногу выходя из себя. Он пыхтел, злился. Крошу было невдомек, что хозяину нужна трость. Наконец Никите Сергеевичу в голову пришла гениальная идея. «Ты же любишь косточки!» И в очередной раз, заставив Кроша взять в зубы трость, он после этого наградил его косточкой. Тут-то для Кроша все и прояснилось. «Хозяину нужна трость, мне нужна косточка, всё просто», — подумал пёс. И пока Никита Сергеевич, умиротворенный, упивался своим педагогическим триумфом, сидя в кресле, Крош, совершив оббег местности, принес ему кучу чужих тростей и зонтов. Он подобострастно смотрел на хозяина. «Батюшки!» — только и промолвил Никита Сергеевич, а за забором уже собиралась внушительная толпа людей, чьи трости и зонты утащил глупый Крош.*

*Долго пришлось Никите Сергеевичу извиняться перед людьми за «сообразительность» своего четвероногого друга. «Ну, ничего, — подумал он и кивнул собаке, — завтра я тебя чему-нибудь полегче обучу» [29].*

После моего прочтения у ребят заблестели глаза. Я поняла, что все делаю правильно. Ребята были заинтересованы, значит, необходимые условия были созданы. Я надеялась на плодотворную работу сегодня. Мы обсудили с ребятами, какое из сочинений им понравилось больше и почему. Безусловно, все отмечали второе сочинение, оно показалось ребятам интереснее, ярче. Также ребятами было отмечено, что в первом сочинении, так же как и во втором, описаны все эпизоды серии, но не так подробно, отсутствуют причины и объяснения некоторых поступков и событий.

Далее я объявила ребятам, что сегодня им предстоит написать сочинение по новой серии картинок. На данный момент я уже мельком проглядела предыдущие работы ребят и примерно представляла типичные ошибки, поэтому перед началом работы я им напомнила, что у всех героев серии картинок есть имена и ни одна картинка, ни одно событие не случайно, оно имеет свою причину. Затем я открыла ребятам серию сюжетных картинок, найденную мной в интернете и представленную на Рис. 4. К сожалению, автор мне неизвестен.

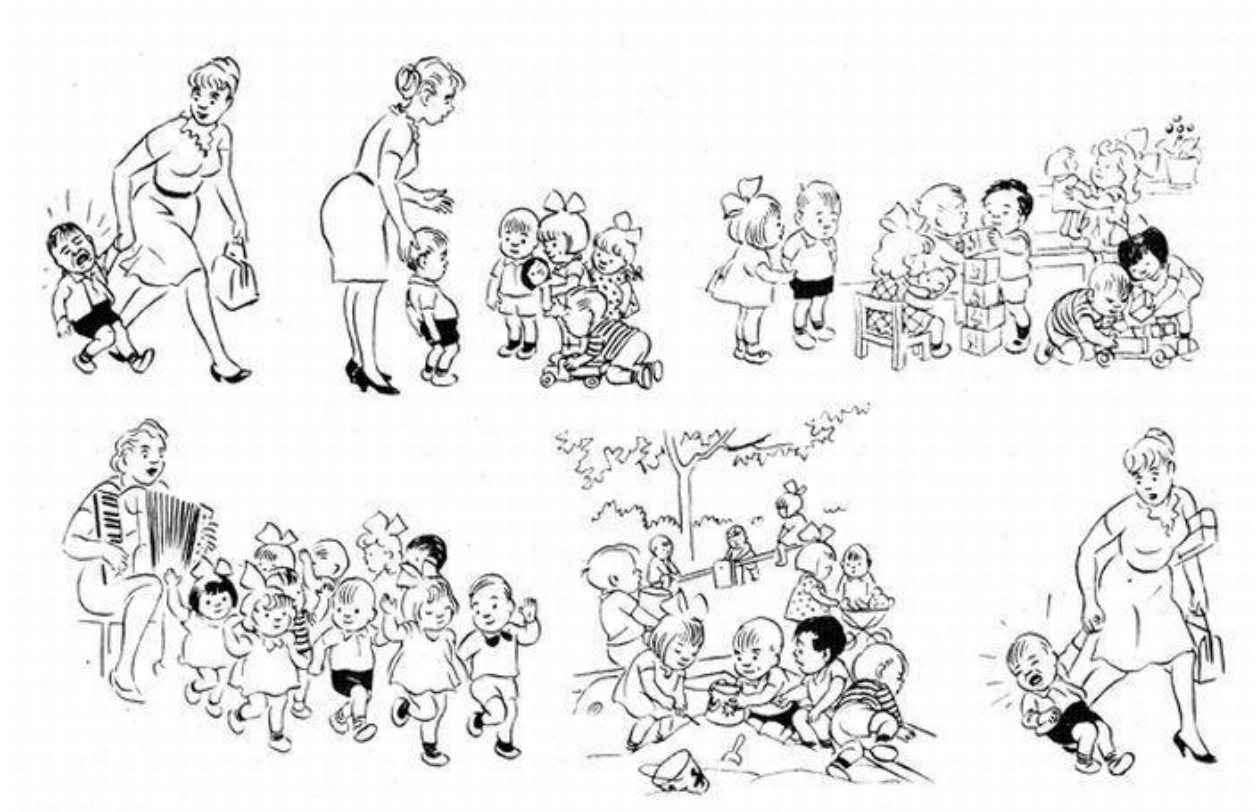


Рис. 4

А затем произошло то, чего я никак не могла ожидать, это можно назвать ударом ниже пояса. Дело в том, что в классном кабинете ребят проектор выводит изображение не на интерактивную доску или обычный экран, а на белую маркерную доску и все бы ничего, на качество изображения этот никак не влияет, но висит она в самом левом углу кабинета. Так, что для ребят, сидящих на третьем ряду, изображение настолько искажено, что практически непонятно, что на экране. Как уже мной упоминалось ранее, дисциплина в классе строгая и детям естественно строго-настрога запрещено ходить по кабинету во время урока без разрешения учителя, поэтому у них даже в мыслях не было подойти поближе и разглядеть то, что им не видно. Во время проведения всех моих уроков учитель находился в кабинете. И, несмотря на то, что перед началом работы я объявила: «Ребята, если вы хотите что-то

получше рассмотреть, подойдите к доске», одного взгляда учителя хватило, чтобы понять: «Лучше этого не делать». Вот мальчик, сидящий на первой парте третьего ряда, недолго думая и сказал: «В. М., расскажите, пожалуйста, что изображено на картинке». И учитель во всеуслышание рассказал свою версию происходящего в серии сюжетных картинок. Эксперимент был сорван. Для меня это была просто катастрофа, хотелось схватиться руками за голову и заплакать.

Совершенно ожидаемым исходом случившегося оказались работы обучающихся написанные как под копирку со слов учителя, к сожалению, не поддающиеся анализу.

### **2.2.2 Работа над перифразированием**

Следующее наше совместное занятие было посвящено знакомству с таким видом работы, как перифразирование. Идея данного занятия заключается в обучении перифразированию на основе математической задачи [15, с.29]. Перед тем, как начать работу, я объявила, что занятие у нас сегодня будет необычным. Заниматься мы будем русским языком, но работать мы будем с математическими задачами. Как только я открыла ребятам несколько вариантов формулировок одной и той же задачи, они удивились и у них даже были попытки решить ее, поскольку для обучающихся третьего класса задача уровня первого не составляет особой трудности. Но решение задачи или ее ответ не были на тот момент объектом нашей работы. Нас интересовал именно ее текст, различные формулировки. Мы с ребятами начали их обсуждать, искали в тексте одинаковые мысли, выраженные разными словами. Ребят повергла в шок информация, что текст задачи из 10 различных слов можно пересказать по-разному (если учитывать каждую замену любого слова) 2880 раз. Я увидела их искреннее удивление.

Далее я спросила у ребят, кто не понял, что такое перифразировать текст, то есть пересказать своими словами, сохраняя смысл. Таких в классе не оказалось, по крайней мере, никто не признался. Затем ребятам был предложен текст для подобной работы. Задание подразумевало самостоятельное выполнение с целью проверки понимания нового вида работы. Помощь велась в индивидуальном порядке, ребята не стеснялись поднимать руки, звать меня, советоваться со мной, правильно ли они подобрали перифразу. Но когда я уже вечером дома смотрела детские работы, я отметила для себя, что далеко не все ребята в классе поняли то, что я пыталась объяснить. Они допускали множество ошибок: заменяли слова не близкими по значению, а наоборот, словами с противоположным значением.

Учитель предположил, что, скорее всего, это связано с тем, что по программе русского языка они как раз проходили тему «Антонимы» и, как она выразилась: «У них все в голове перемешалось». Лишь единицам в классе удалось перифразировать текст, сохранив исходный смысл.

Согласно Большому толковому словарю русского языка под редакцией С. А. Кузнецова, «перифразировать — переделать, переделывать чьи-либо слова, изречения, фразы изменяя их, а перифразировать — сказать, говорить иными словами» [26]. Перифразирование — великолепное средство диагностики понимания текста. Следующее наше занятие началось с разбора типичных ошибок. Наш разговор приобрел уже более предметный и конкретный характер, ведь мы обсуждали непосредственно их продукты деятельности. Перед началом работы над новым текстом я в очередной раз напомнила ребятам, что в перифразировании важно не заменить как можно больше слов, а сохранить смысл, который хотел донести автор. И им вновь был предложен текст для самостоятельной работы. Такого рода занятий по перифразированию различных текстов у нас с ребятами в общей сложности получилось четыре. И с каждым разом у них получалось все лучше. По сравнению с первым разом после разбора с ребятами их же ошибок смысл текста сохранять стали все, просто кому-то удавалось перифразировать большее количество выражений, а кому-то меньше. Перифразирование — это напряженный мыслительный процесс, «рутина», от которой устанет даже взрослый человек, не то, что ребенок. Первые два текста ребята перифразировали с интересом. А на третьем уроке по перифразированию они уже не скрывали своей усталости от данного вида работы. Кто-то начинал работать только под конец урока, а кто-то даже спросил: «Что, опять текст?».

Это в очередной раз доказывает, насколько важно поддерживать интерес обучающихся, менять вид их деятельности — принцип учета возрастных особенностей младших школьников и принцип природосообразности, предложенный Яном Амосом Каменским (1592–1670) в его труде «Великая дидактика» [7]. Но забегу немного вперед — обучение перифразированию в данном исследовании является созданием одного из условий для проявления оригинальности речевого мышления младших школьников при написании изложения. Анализ всех работ по перифразированию в Приложении 3.

### **2.3 Проверка эффективности созданных условий (работа над изложением с использованием рисования)**

Для написания изложения на данном уроке была использована картиночная наглядность. В начале занятия я сказала ребятам: «Сегодня у нас с вами будет очень важный урок, можно даже сказать, что это будет кульминационный момент всех наших занятий. Возможно, это будет наш последний совместный урок. Мы с вами будем писать изложение. Я попрошу вас быть максимально внимательными и собранными, потому что текст я прочитаю только один раз. Кто захочет, может закрыть глазки и представить то, о чем я буду читать».

Для данного урока использовался текст Анны Львовны Гарф (1908–1997) «Какое у тарелки дно».

После однократного прочтения текста, нами проводилась фронтальная работа над содержанием текста (у детей текст отсутствовал).

Мне было приятно, когда ребята расстроились, что это мой последний урок и что они действительно были внимательны, активно работали и проявляли интерес к новому виду работы. Возможно, это связано со сменой деятельности (на предыдущих уроках мы занимались перифразированием, они не скрывали, что подустали от этой работы).

Текст им понравился. Об этом можно судить по их реакции после прочтения, по их лицам, по их активной работе на уроке. Они улыбались, глядя на иллюстративную опору к тексту. Ребята правильно отвечали на большинство моих вопросов по содержанию текста.

Обсуждение текста заняло минут 20, на написание изложения у ребят оставалось 25 минут. Я думала, что этого будет достаточно, но многие ребята не успели закончить. Урок был последний, все спешили, поэтому немногие захотели остаться и закончить свою работу.

Работы стабильной группы были вновь подвергнуты анализу по тем же параметрам. Работы детей в Приложении 4. Результаты анализа представлены на Рис.5 (статистика по каждому предложению текста и его оригинал в Приложении 5).

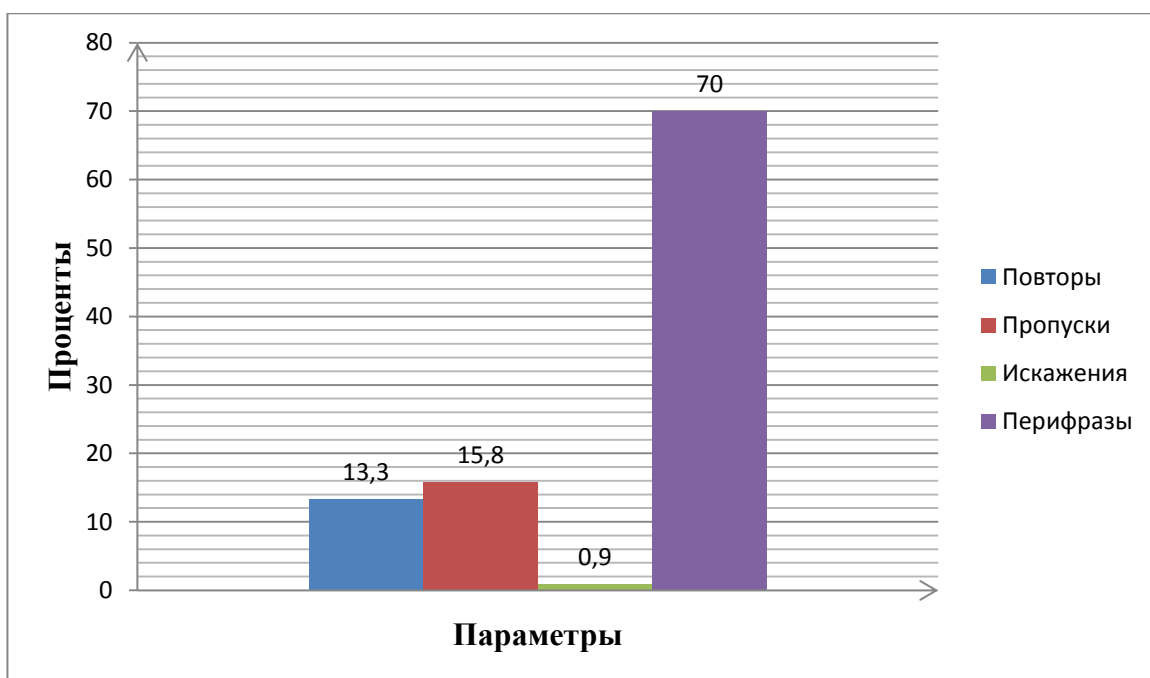


Рис 5. Анализ изложений обучающихся «Какое у тарелки дно» (в %, при n=8)

Пропуски (15,8%) — это неизбежное следствие способа предъявления материала: при однократном аудиальном восприятии невозможно (при нормальной, а не феноменальной памяти) весь текст запомнить наизусть. Все пропуски надо оценивать с точки зрения их информационного «веса» (в работах пропущены не самые существенные смысловые компоненты). При проведении подобных занятий в системе возможно снижение количества пропусков.

Результаты анализа двух работ по написанию изложения представлены в сравнении на Рис. 6.

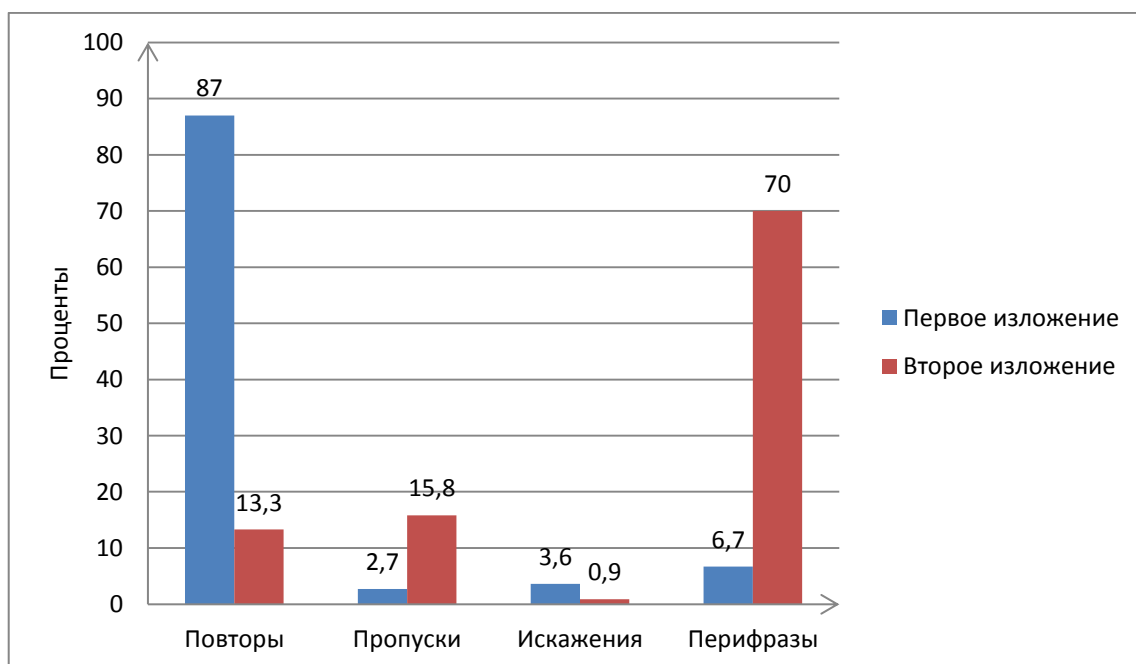


Рис. 6 Сравнение первого и второго изложений (в %, при n=8)



Количество искажений снизилось с 3,6% до 0,9%. Их минимум и они не отражаются на общей переданной картине.

Перифразирование — следствие естественного перекодирования воспринятой информации. Язык, речь воспринимается как поток символов. Понимание — это раскодирование, расшифровка этих символов и представление (репрезентация) их в памяти.

Количество повторов снизилось с 87% до 13,3%, общее количество перифраз в изложениях значительно увеличилось с 6,7% до 70%, что свидетельствует о более глубоком понимании содержания и смысла текста.

## **Выводы по Главе II**

В Главе II описан ход проведенной опытно-экспериментальной работы. В МБОУ г. Мурманска «Гимназия №8» был опробован прием написания изложения с использованием картиночной наглядности (рисования). К новому предложенному обучающимся виду деятельности они отнеслись с нескрываемым интересом. Анализ продуктов деятельности обучающихся показал, что данный прием положительно влияет на проявление оригинальности речевого мышления младших школьников, а не навязывает заготовленные слова и выражения как это делает, традиционная методика развития речи. Об этом готовят диаграммы, представленные в Главе II, процент перифразирования возрос, количество повторов уменьшилось.

## Заключение

Речь — неотъемлемый показатель человека как личности. Человек и его речь находятся в сложном взаимодействии, при котором возможности и особенности говорящего отражаются в речи, а особенности речи проецируются на говорящего. В глазах окружающих человек получает устойчивую характеристику, отражающую особенности его речевого поведения. Эта характеристика находится в ряду других (внешность, манера поведения) и служит одним из основных факторов, определяющих восприятие человека окружающими, отношение к нему, иногда даже степень доверия. Речь функционирует как ярлык, который определяет, предпочтителен или же нежелателен тот или иной человек для взаимодействия. Наряду с социальными, нравственными и даже имущественными, речь является равноправной характеристикой человека, на нее обязательно обращают внимание. При этом она важна не сама по себе, а как проявление внутренних особенностей человека. Она указывает на то, что можно, а чего не следует ожидать от человека, на что он способен, а на что нет, то есть, по сути, является универсальной характеристикой человека. Про человека, очень хорошо говорящего (умеющего рассказывать) и пишущего, можно услышать разное: «у него хорошая речь», «у него хороший язык». Нас интересовали причины этого. Откуда у человека хороший язык, хорошая речь?

Это связано с тем, что мышление человека проецируется на его речь, а также с тем, что речь является естественным показателем: ее сложно регулировать или менять по своему усмотрению. Человек может одеться по-другому, т.е. изменить свой внешний вид, но не может в одно мгновение в корне изменить свою речь. Кроме того, речь человека нельзя спрятать, в отличие от другого (можно скрыть шрам, но не речь).

Личностное содержание определяет форму: мысль, желание ее выразить и способ выражения неразрывно связаны между собой [28].

Соединение речи и мышления ускоряет общее интеллектуальное и культурное развитие человека. Словесно-логическое, или речевое мышление представляет собой его высшую форму, и по данному виду мышления оценивается уровень общего интеллектуального развития человека. Почти вся информация, составляющая культуру людей, представлена в интеллектуальной или речевой форме, и чем выше уровень развития у человека мышления и речи, тем выше уровень его общей культуры [6].

Обучение речи как коммуникативному взаимодействию и естественному поведению приводит к тому, что обучающийся создает свой собственный уникальный речевой облик, выражающий его личность.

Это физически невозможно — отдельно научиться говорить, отдельно мыслить.

Настоящая работа над речью начинается с осознания уникальности собственной мысли. Речевое развитие происходит по принципу «капля камень точит». И самое важное в этом принципе не то, что процесс идет медленно, а то, что он незаметен для ребенка.

Прежде всего, необходимо напомнить основную идею-цель нашего исследования — создание условий для проявления оригинальности речевого мышления младших школьников. Оригинальность — это то, что отличает каждую личность от всех остальных. Таким признаком без сомнения является мышление. Другой вопрос, что это является большим секретом для каждого школьника, поскольку их учат изъясняться по одинаковым «лекалам». Однако в деле пересказа есть непреложный источник — исходный текст. Здесь мы определяем **первый шаг**: подбор дидактического материала (текстов, сюжетных картинок), интересного для младших школьников, который создавал бы мотивацию.

В тексте представлена некоторая ситуация, отображенная в памяти каждого обучающегося уникально. Чтобы эта уникальность не «стёрлась», мы определяем **второй шаг**: не даём возможности запомнить исходный текст в его словесной форме. Именно так это происходит в реальной жизни: мы читаем, слушаем чьи-либо рассказы, смотрим фильмы, а потом пересказываем, не прося друга повторить свой рассказ, не перечитывая (специально для пересказа!) книгу и не пересматривая для того же фильм.

*Восприятие сигнала (устной или письменной речи), его идентификация, перекодирование его в образ* — это сформированная к школе компетенция по смысловому восприятию речи на родном языке.

*Построение целостного образа о ситуации, закодированной в исходном тексте* — это в норме тоже то, на что может опираться учитель как на подразумеваемое умение. Однако здесь возможно проведение определенной работы по укреплению и созданию более «выпуклого» образа ситуации. **Это третий шаг**. Для сюжетных текстов подходит раскадровка, которую создают совместно учитель и обучающиеся. Для других видов текстов можно использовать рисование разных видов. Создание «внешнего» образа в любом случае не способствует навязыванию слов и тем самым «размножению» вербальных стереотипов внутри класса. Образ же получается более четким, «членораздельным», что способствует «удержанию этого образа в памяти» обучающихся. А в случае раскадровки это частично способствует и выполнению *анализа созданного образа ситуации с целью его объективизации в вербальной форме*, поскольку осуществляется анализ и «закрепление» последовательности действий персонажей. *Перекодирование образа ситуации в вербальную форму с использованием средств перифразирования* — это, в сущности, главное умение, которое формируется при обучении пересказу. И **это четвертый**, быть может, самый

главный шаг, перифразированию нужно учить. Деятельность перифразирования — это и есть показатель и богатства, и гибкости, и умелости речи, и проявляется она буквально в каждом речевом акте.

Наконец *фиксация результата в письменной форме* — это очень ответственная часть деятельности пересказа. «Что написано пером, не вырубишь топором» — относится именно к тому, что написал человек самостоятельно, а не списал. Именно здесь и вырабатывается ответственность за сказанные человеком слова, как за совершенные им поступки.

## Список литературы

1. Богин Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. — Калининград: Издательство КГУ, 1986. - 86 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — 5-е изд., испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Лабиринт, 2001. — 304 с.
4. Жинкин Н. И. Исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех / Н. И. Жинкин // Язык. Речь. Творчество. (Избранные труды). — М.: Лабиринт, 1998. — С. 104–145.
5. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. — 2012. — №1. — С.8–14
6. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. — Л.: Издательство «Наука», 1972. — 216 с.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. — М.: Книга по Требованию, 2012. — 321 с.
8. Кошкарлов В. Л. Обучение коммуникативно-речевым стратегиям в школе / В. Л. Кошкарлов. — Петрозаводск: ГОУВПО «КГПУ», 2005. — 156 с.: ил.
9. Кошкарлов В. Л. От речевого портрета к речевому облику / В. Л. Кошкарлов // Герценовские чтения. Начальное образование. Т. 4. Вып. 1. Начальное образование: направления развития — СПб.: Изд-во ВВМ, 2013. — С. 242–247.
10. Кошкарлов В. Л. Пересказ: творчество или повторение? // От идеи — к технологии: творческие аспекты взаимодействия учителя и ученика в начальной школе: научно-практическая конференция ф-та начального образования 15 апреля 2008 г., г. Петрозаводск / Федерал. Агентство по образованию, ГОУВПО «КГПУ». — Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2008. — С. 29-35.
11. Кошкарлов В. Л. Развитие речи — Развитие личности — Развитие этноса / В. Л. Кошкарлов // Социокультурное развитие сельской школы: проблемы и возможности // Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». — 2010. — Вып. 4 (46). — С. 134–142.
12. Кошкарлов В. Л., Скрибина Н. А. Из опыта работы учителей МОУ СОШ №46 и преподавателей ФНО КГПУ над проектом «Формирование коммуникативно-речевой

компетенции учащихся младшего школьного возраста» / В. Л. Кошкарлов, Н. А. Скрибина // Столичное образование. — 2009. — № 20. — С. 63–69.

13. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры: в 3т. Т.1 / Ю. М. Лотман. — Таллинн: Александра, 1992. — 247с.

14. Мамедова Р. М. Педагогические условия как отражение возможностей образовательной среды // Образование и наука в современных реалиях : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 июня 2017 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.] — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 186–188.

15. Мельчук И. А. Язык: от смысла к тексту / И. А. Мельчук. — М.: Языки славянской культуры, 2012. — 176 с.

16. Новиков А. М. Методология образования. Издание второе / А. М. Новиков. — М.: «Эгвес», 2006. — 488 с.

17. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — Магнитогорск, 1999. — 23 с.

18. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

19. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. — М.: Издательский центр "Академия", 2002. — 576 с.

20. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — СПб.: Союз, 1997. — 254 с.

21. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. Пособие для студ. пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; Под. Ред. М. С. Соловейчик. — 5-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 384 с.

22. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику: курс лекций / Л. В. Сахарный. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. — 184 с.

23. Стернин И. А. Язык и мышление: учебно-методическое пособие / И. А. Стернин. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 2004. — 23 с.

24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения).

25. Шунейко А. А., Авдеенко И. А. Стереотипы речевого поведения / А. А. Шунейко, И. А. Авдеенко // Культура речи. — 2011. — №3. — С.47-50

26. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. — СПб.: Норинт, 2000. — 1536 с.
27. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1976. — 1096 с.
28. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ под ред. проф. Д. Н. Ушакова. — М.: ТЕРРА - Книжный клуб, 2007.— 752 с.
29. Кошкарлов В. Л. Обучение речевой деятельности в школе на основе перекодирования [Электронный ресурс] : учеб. электрон. пособие для обучающихся по направлению подготовки "Педагогическое образование" / В. Л. Кошкарлов ; Петрозав. гос. ун-т. — Электрон. текст. дан. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2017 // elibrary.karelia.ru. Электронная библиотека Республики Карелия / РЦНИТ ПетрГУ [и др.]. — Электрон. текст. дан. — Петрозаводск, сор. 1998–2015.  
URL: [http://elibrary.karelia.ru/docs/koshkarov/obuchen\\_rech\\_dejat\\_v\\_shkole\\_na%20osn\\_perekod/total.pdf](http://elibrary.karelia.ru/docs/koshkarov/obuchen_rech_dejat_v_shkole_na%20osn_perekod/total.pdf). — (25.04.2018).
30. Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия» // А. Х. Хушбахтов // Молодой ученый. — 2015. — №23. — С. 1020-1022. — URL <https://moluch.ru/archive/103/23955/> (дата обращения: 29.05.2018).

#### **Школьные учебники:**

31. Бунеев Р. Н Русский язык. 2 кл.: учебник / Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В. — М.: Баласс, 2013. — 176 с.
32. Бунеев Р. Н Русский язык. 4 кл.: в 2 ч. Ч.2: учебник / Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В. — М.: Баласс, 2013. — 144 с.
33. Каленчук М. Л. Русский язык. 2 кл.: в 3 ч. Ч.2: учебник / М. Л. Каленчук, О. В. Малаховская, Н. А. Чуракова.— М.: Академкнига / Учебник, 2016. — 160с.: ил.



## Изложения обучающихся по тексту «Снег идет»

2м

4) Зима пришла!

Татьяна посмотрела в окно. Небо и воздух были полны снежинкам. Снежинки летали, кружились, падали на дорожки, <sup>как</sup> ложились на деревянные крыши, на черствую землю, замёрзшие мушкетеры, огородные грядки, деревья.

Татьяна вышла во двор и стала наблюдать снежинки. <sup>Когда летят,</sup> они как пул <sup>а</sup> подлиме - звездочки <sup>и</sup> они широким <sup>и</sup> острым, как стрелки.

После обеда Татьяна не увидела своего дерева, крыши, <sup>и</sup> белые, дорожки, <sup>и</sup> белая, огороды, <sup>и</sup> белые.

Выглянуло солнышко. Снег заблестел, замаскрился. Зима пришла!

4,4

