Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»

Психолого-педагогический факультет

Кафедра начального и дошкольного образования

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

***Организация работы над текстом на уроках русского языка***

***в начальной школе***

**Исполнитель:**

студентка 5-го курса

заочной формы обучения

направление подготовки

Педагогическое образование

профиль «Начальное образование»

Цховребова Мадина Олеговна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Научный руководитель:**

к.п.н., доц., Баскаева Ж.Х. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

«Допущена к защите» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ к.п.н., доц. Ж.Х. Баскаева

Владикавказ 2018

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение……………………………………………………………….....3

1. Теоретическое обоснование организации текстовой работы

на уроках русского языка в начальной школе………………………………..8

* 1. Лингвистика текста как основа теории и практики

развития связной речи младших школьников………………………………..8

* 1. Тематическая направленность как главный

механизм текстовой деятельности……………………………………………16

1. Условия эффективной организации работы над текстом

на уроках русского языка в начальной школе………………………………23

* 1. Состояние работы над текстом в начальной

школе. Констатирующий эксперимент………………………………………23

* 1. Методические рекомендации по организации

текстовой деятельности на уроках русского языка…………………………34

Заключение……………………………………………………………….47

Список использованной литературы……………………………………49

Приложения

**Введение**

В современных условиях приоритетной целью современной концепции образования в Российской Федерации становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию, а следовательно, способной к эффективной реализации себя в сфере будущей профессиональной деятельности. Важную роль в связи с этим играет проблема формирования и развития коммуникативной компетентности обучающихся, фундамент которой закладывается прежде всего на уроках русского языка, начиная с первого класса.

Под коммуникативной компетентностью (это понятие сегодня широко применяется в педагогике и методике преподавания русского языка) подразумевается индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность в её продуктивных и рецептивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией общения [21]. Коммуникативная компетентность, являющаяся одной из важнейших характеристик языковой личности, не всегда в должной мере формируется в начальной школе, что значительно затрудняет возможности социализации младших школьников и их дальнейшее успешное обучение в среднем звене школы.

Именно в процессе общения люди усваивают общечеловеческие ценности, знания, приобретают опыт, овладевают различными способами деятельности. Таким образом формируется личность человека как субъекта деятельности. В этом смысле развитая коммуникативная компетентность становится важнейшим фактором развития личности.

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования является овладение младшими школьниками умениями осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах.

В соответствии с этим главной целью курса русского языка в начальной школе является овладение коммуникативной функцией языка, т. е. адекватным восприятием и использованием языковых единиц разных уровней в речи (тексте). «Текст является той структурой, той основой, которая объединяет все элементы языка, все его единицы в определенную стройную систему. Именно в тексте все языковые единицы представлены в естественной ситуации, приобретают новую окраску, новые текстообразующие функции» [19, с. 3]. Как отмечает Т.Г. Рамзаева, «осознание функциональных особенностей языковых единиц ведет к формированию языковой и коммуникативной компетентности учащихся» [23, с. 5], а это возможно только на высшем – текстовом – уровне языковой системы. В связи с этим в методике преподавания языка коммуникативное направление стало одним из ведущих, что в свою очередь привело к появлению текстоориентированного подхода и выдвинуло его на первое место в обучении русскому языку (в том числе и в начальной школе).

Текстоориентированный подход предполагает использование текста в качестве основной дидактической единицы обучения, т. к. именно данная языковая единица, являющаяся продуктом речевой деятельности, выступает и как цель, и как результат этой деятельности. Кроме того, использование текста при обучении русскому языку создает условия для осуществления личностно-ориентированной педагогики – эта работа позволяет воспитать свободную личность, наделенную субъективным опытом и реализовавшую свои способности и возможности на интеллектуальном, речевом, духовно-нравственном уровне. Именно в тексте отражаются факты и особенности национальной культуры [6].

В настоящее время теория текста в лингвистической литературе разработана достаточно хорошо. Однако имеются различные взгляды на данную языковую единицу высшего уровня. Так, например, И.Р. Гальперин, Ю.А. Сорокин и др. рассматривают текст со стороны его основных характеристик и категорий; с функционально-стилистической точки зрения ― такие отечественные лингвисты, как Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, А.Н. Кожин и др.; Г.А. Золотова, И.И. Ковтунова, Е.А. Реферовская, З.Я. Тураева и др. подходят к тексту с точки зрения структурно-смысловой организации; функционирование языковых средств и способов выражения текстового смысла находится в центре внимания М.И. Гореликовой, Д.М. Магометовой, Н.М. Шанского и др.

В методической литературе также существует несколько подходов к обучению тексту, в которых работа над высказыванием строится на различных основаниях:

- использование текста-образца в процессе создания собственных высказываний (Е.С. Антонова, А.Е. Васильева, А.Д. Дейкина, Е.П. Суворова и др.);

- ознакомление с понятиями лингвистики текста (В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, Л.М. Лосева, Р.Б. Сабаткоев и др.);

- функционально-стилистическая направленность обучения созданию текста (Л.И. Величко, Г.Я. Солганик Т.И. Чижова и др.).

В связи с вышесказанным считаем уместным привести высказывание Н.С. Валгиной, ярко характеризующее актуальность избранной нами темы выпускной квалификационной работы: «В теории текста еще много нерешенных проблем. Нет единства взглядов на типологию текстов. Нет пропорциональности в степени разработки отдельных понятий и категорий текста.

При недостаточной разработанности научных основ анализа и построения текста естественной оказалась противоречивость и субъективизм оценок и рекомендаций в практических пособиях по работе с текстом» [4, с. 5].

*Цель настоящего исследования* — на основе достижений лингвистики текста разработать методические рекомендации по эффективной организации работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе.

*Объект исследования* – процесс речеведческой подготовки младших школьников на уроках русского языка.

*Предмет исследования* – система работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе.

*Гипотеза исследования*. Добиться значительного повышения эффективности работы над текстом на уроках русского языка можно, если:

- заменить концентрический подход к изучению теории текста линейным, предполагающим единовременную блоковую подачу текстологического материала*;*

*-* систематически проводить тематические уроки, способствующие коммуникативной ориентированности уроков русского языка.

В исследовании были выдвинуты следующие *задачи:*

- проанализировать лингвистическую, психолингвистическую и методическую литературу по теме исследования;

- на основе анализа традиционной программы и учебников по русскому языку для 1-4 классов Т.Г. Рамзаевой, а также данных констатирующего эксперимента выявить состояние работы над текстом на уроках русского языка;

- разработать методические рекомендации по активизации работы над текстом в начальной школе.

Для решения намеченных задач были использованы следующие *методы исследования:* анализ теоретической литературы по теме выпускной квалификационной работы; наблюдение за деятельностью младших школьников и работой учителя на уроках русского языка; проведение педагогического эксперимента; статистическая обработка результатов эксперимента.

*Структура выпускной квалификационной работы*: работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка использованной литературы.

1. **Теоретическое обоснование организации текстовой работы на уроках русского языка в начальной школе**
   1. **Лингвистика текста как основа теории и практики развития связной речи младших школьников**

Основной языковедческой дисциплиной, служащей источником современных разработок в области коммуникативной и текстоориентированной методики обучения русскому языку, является лингвистика текста, которая сегодня занимает одно из ведущих мест в мировой лингвистике. Текст получил признание как одна из важнейших лингвистических категорий, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах разного типа и назначения [11, с. 3].

Синтаксис текста как отдельное направление лингвистики выделился сравнительно недавно, и до настоящего времени не выработано общепринятого определения текста. Все ученые сходятся лишь в том, что это единица высшего уровня языковой системы, изучение которой раскрывает новые возможности для оптимизации развития связной речи обучающихся. Разногласия же начинаются уже с установления лингвистического статуса текста. По этому поводу Н.С. Валгина пишет, что «Текст, представляя собой сложную структуру многообразно соотносящихся и различающихся по своим качествам элементов, интересует исследователей прежде всего с точки зрения категорий содержания и формы» [4, с. 5].

Одним из самых признанных как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике является определение текста, данное И.Р. Гальпериным: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовок) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [5, с. 18].

Как видно из приведенного определения, текстом ученый признает только «письменный документ», т. к. письменная форма текста является его высшим видом: в нем в полном объеме реализуются все текстовые признаки. С точки зрения лингвистики устной речи, которая стала бурно развиваться с 1960-1970 гг. прошлого века, текст может существовать и в устной форме. Большинство языковедов (О.Б. Сиротинина и др.) допускают возможность существования устных монологических текстов, некоторые из них (Е.Н. Ширяев и др.) считают, что текст возможен и в диалоге. По нашему мнению, организация устной речи в виде текста (а именно четкое логическое развертывание мысли) очень часто бывает ненужной и даже невозможной, так как в устном общении принимает участие не только говорящий, но и слушающий, который может своими репликами изменить не только структуру задуманного текста, но и даже его тему. Иными словами, здесь может происходить «соскальзывание» с темы, понимание «с полуслова» и т. п.

В связи с этим с методической точки зрения у письменной речи есть большие преимущества. Поэтому в данном исследовании мы будем рассматривать только письменный текст.

Рассмотрим еще два определения текста, которые кажутся нам полезными для организации работы над текстом в начальной школе. По мнению известного языковеда Н.Д. Арутюновой, текст «представляет собой снятый момент языкотворческого процесса, представленный в виде конкретного произведения, обработанного в соответствии со стилистическими нормами данного типа письменной (устной) разновидности языка, произведение, имеющее заголовок, завершенное по отношению к содержанию этого заголовка, состоящее из взаимообусловленных частей и обладающее целенаправленностью и прагматической установкой» [1].

З.Я. Тураева и Е.И. Диброва рассматривают текст как категорию функционально-семантического поля, концепцию «коммуникативно и когнитивно заданного фрагмента действительности в языковой (образно-языковой) форме» [34]. В данном случае реализована ориентация на субъективно-объективную природу текста, на «источник текста — речевую деятельность индивидуума» как автора текста. При такой точке зрения в центре внимания оказывается то, что в «тексте отражается фрагмент действительности, поэтому на создание текста, несомненно, влияет не только общеязыковая концепция человека, но и специфика объективного восприятия и субъективного отражения им картины мира. Отсюда вытекает необходимость учета культуросообразности и природосообразности работы над текстовым материалом в школе» [9, с. 25].

Иными словами, текст – это прежде всего воспроизведение модели мира в его завершенности, но такое воспроизведение, которое носит коммуникативный характер.

Учитывая основное общее определение текста И.Р Гальперина, а также подход З.Я. Тураевой и Е.И. Дибровой, попытаемся охарактеризовать универсальные, иерархически организованные свойства рассматриваемой языковой единицы.

1. *Информативность.* Информация в широком смысле слова ― это то, что может быть объектом передачи, хранения, переработки, воспроизведения, восприятия и понимания; это сведения о чем-либо. Безусловно, признак информативности имеет первостепенное значение, но он покрывает не все в текстовой работе, т. к. нередко мы имеем дело с текстами, которые информационно мало значимы, однако они необходимы для сохранения коммуникативно-социального содержания.
2. *Материальная выраженность.* Любой текст представляет собой знаковое явление, которое линейно разворачивается во времени и в пространстве.

Это два базовых свойства текста, т.к. все последующие в той или иной степени основываются на них.

1. *Прерывистость, или членимость*. Традиционно текст рассматривается как несколько предложений. Поэтому в данном случае на первый план выдвигается проблема объема текста.

Однако в последнее время современная лингвистическая наука признает, что текст теоретически может включать одно предложение, если это соответствует определенной прагматической задаче автора (прагматическая концепция текста). На наш взгляд, данная концепция не может быть основой работы над текстом не только в начальной, но и в средней школе, т. к. в одном предложении (даже сложном, очень распространенном, с периодической структурой) части строятся по законам синтаксиса сложного предложения, а не текста. Его нельзя расчленить на самостоятельные предложения, нельзя использовать для наблюдения над закономерностями связи предложений в тексте.

4. *Коммуникативная реализованность,* или *коммуникативность*.Это коммуникативная состоятельность и полноценность текста; это цель текста и способы ее эффективной реализации для получения конечного результата. Коммуникативность всегда предполагает диалог, обмен текстами. Таким образом, свою подлинную сущность текст приобретает только в процессе коммуникации. Сторонники прагматической концепции считают данный признак текста превалирующим, обязательным, более важным, чем членимость.

5. *Понятность.* Является частным случаем коммуникативной реализованности, представляя собой технику восстановления первичного контекста, его развертывания, коммуникации. В основе данного свойства текста лежит процесс осмысления, понимания, или рефлексии. В лингвистической литературе для обозначения понятности используют разные термины, например, интерпретация текста, филологическая герменевтика. Понимание всегда требует ответной реакции в вербальной форме. Именно слова дают возможность выделять и осознавать обобщенную семантику явления, т. е. понимать его. Поэтому учитель, работая над текстом, должен добиваться осознанного его понимания, что, в свою очередь, обязательно сопровождается коммуникативным актом обратного характера. Такая организация обучения будет способствовать также развитию мышления детей, «ибо всякий текст должен рассматриваться как условие мыслительной деятельности читателя» [31, с. 237].

6. *Смысловое единство* (цельность, целостность). Эта характеристика помогает выявить внутреннюю организацию текста, которая достаточно противоречива в том смысле, что, «с одной стороны, она строится на основе возможностей языка. С другой стороны, текст все-таки обладает свойством невыводимости общего смысла из простой суммы значений составляющих его элементов. Т. е. именно смысловая цельность выходит за пределы традиционной лингвистики» [9, с. 26].

Понятие целостности, смыслового единства текста базируется на его содержательной и коммуникативной организации. Целостность текста – это прежде всего единство тематическое, концептуальное, модальное, которое заключается в единстве темы, а именно: микротемы, макротемы и темы всего текста [4, с.30].

Единство темы находит проявление в повторяемости ключевых слов через их синонимизацию, через повторную номинацию. Ключевые слова, являясь смысловым лейтмотивом текста, создают семантические текстовые поля. Иными словами, ключевые слова связаны с темой всего текста, его фрагмента, отдельного сложного синтаксического целого (ССЦ). Если это ССЦ, то ключевое слово обязательно присутствует в его зачине в качестве смыслового центра.

В тексте выделяются две разновидности информации ― о чем говорится и что говорится. Чаще всего их называют темой и основной мыслью (идеей). Для достижения целостности понятие основной мысли текста так же значимо, как и понятие темы. Ведь любой текст приобретает смысловое единство только в том случае, когда, говоря о предмете речи, автор отбирает материал в соответствии с идеей, основной мыслью. Следовательно, не только тема, но и идея объединяют предложения в единое целое и придают тексту смысловую целостность.

Считаем важным, говоря о смысловом единстве, в частности, о теме, подчеркнуть, что следует обязательно учитывать объем текста. Дело в том, что в речевом произведении большого объема предметное единство проявляется в виде иерархии тем: главная тема распадается на несколько подтем, подтемы, в свою очередь, также дробятся, вплоть до микротем, которые в лингвистике принимаются за минимальные единицы смысла речи.

В целостность текста на уровне содержания включается также *авторская оценка,* осмысление отображенных предметов, связь авторского замысла и композиции, авторская позиция.

Смысловое единство (цельность) текста многими учеными-методистами рассматривается как базовая категория для организации работы над текстом на уроках русского языка, т.к. именно она связывает текстовую деятельность с другими разделами курса русского языка, создавая специфические текстовые знания, умения и навыки.

7. *Связность*. Этот признак рассматривается как иерархическая расположенность структурных элементов текста, их упорядоченность и взаимная обусловленность. Связность также характеризует способы и особенности соединения элементов в структуре текста. Она соотносится с таким свойством текста, как его членимость, т. к. о связности можно говорить только в том случае, если перед нами сложный объект, который состоит из нескольких частей, т.е. является членимым.

Говоря о связности текста, известный российский психолог Н.И. Жинкин отмечал следующее: «...в составе последнего предложения должно содержаться какое-то указание на этот переход и «отбивку» от предшествующего предложения, т.е. на разъединяющую связь» [10, с.151]; «на стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст, единицей для учета текстовых явлений выбирается промежуток между двумя предложениями» [10, с. 215].

Таким образом, связность — это категория, характеризующая особенность соединения внутри текста его элементов, которая «проявляется через внешние структурные показатели, через формальную зависимость компонентов текста» [4, с. 29].

Связность как категория, характеризующая особенности соединения внутри текста его структурных элементов, строится на основе лексико-грамматических возможностей языка. Завершенность композиции текста предполагает определенную логику разворачивания речевого произведения. С этой категорией связано представление о психолингвистической норме текстовости, под которой понимается оптимальная структура текста, соответствующая последовательности возникновения речевого произведения в языковом сознании индивида. В начало текста, по этой норме, обычно выносится текстовый зачин (или инициальная фраза), который содержит обозначение темы данного речевого произведения и в дальнейшем будет разворачиваться в ходе построения дискурса [3].

Многие лингвисты целостность и связность выдвигают в качестве ведущих характеристик (категорий) текста, указывая на их тесную взаимосвязь, но, в то же время, на необходимость их дифференциации. Показательны в этом отношении слова Н.С. Валгиной: «Значит – понятие целостности текста ведет к его содержательной и коммуникативной организации, а понятие связности – к форме, структурной организации» [4, с. 29].

В данной работе мы будем опираться на основные положения теории текста, которые были адаптированы для методики преподавания русского языка известным ученым-методистом Р.Б. Сабаткоевым [32]. При анализе уровня связности текста ученый обращает внимание на то, как цельность преломляется сквозь актуальное членение предложения. Общая статичная тема текста складывается из ряда характеризующих рем, которые затем сами «превращаются» в частные темы. При организации работы над текстом в начальной школе следует уделять внимание обеим основным категориям текста, но при этом идти в направлении от содержания текста (смысловой цельности) к его формальной организации (связности). Такая методика проявляется, например, при постановке смысловых вопросов, которые учитель рекомендует задавать младшим школьникам, чтобы плавно перейти от одного предложения текста к другому. Правильная постановка таких вопросов связывает предложения в единый текст, дает возможность развить его основную мысль, идею [32].

Достичь цельности и связности текста помогает использование синонимии, которая в самом широком смысле представляет собой семантическое поле. Употребление синонимов (особенно семантических) помогает точно выразить мысль, т. е. «работает» на смысловое единство текста. Кроме этого, синонимы являются одним из самых распространенных средств межфразовой связи, а следовательно, способствуют достижению связности текста. Поэтому степень цельности и связности текста тем выше, чем шире в нем использованы возможности синонимии. Таким образом, «роль синонимов исключительна для сохранения текстом своих универсальных свойств» [9, с. 32].

Проанализировав лингвистическую литературу, мы пришли к выводу, что текст в первую очередь упорядочен на смысловом, содержательном уровне. За каждым словом в тексте стоит его осознанная или неосознанная текстовая соотносительность в различных планах (синонимическом, антонимическом и пр.). Важнейшую функцию создания семантического остова в тексте выполняют лексико-семантические поля, что подтверждается экспериментальными данными: 85 % информации текста заложено в лексических единицах [9, с. 35].

Данное положение, на наш взгляд, дает возможность корректировать школьную методику обучения младших школьников построению текста с позиций его тематико-семантических интерпретаций. С точки зрения содержания текст — это коммуникативно-диалоговое воспроизведение модели мира. Он синтезирует, продуцирует, кумулирует и передает знания об окружающей действительности. Узловыми информационно-содержательными единицами являются именно слова (т.е. лексические единицы), которые, вступая в отношения друг с другом, раскрывают определенную картину мира автора текста. «Выявленные закономерности построения текста дают возможность утверждать, что через лексическую упорядоченность создается и соответствующая ей текстовая упорядоченность в плане цельности и связности текста» [9, с. 35].

Таким образом, текст состоится, если он обладает следующими ключевыми признаками – информативностью, коммуникативностью, структурной связностью и содержательной цельностью.

* 1. **Тематическая направленность как главный механизм текстовой деятельности**

Для организации коммуникативно ориентированной работы над текстом, по нашему мнению, следует исходить из категории темы, поэтому рассмотрим существующие взгляды на данное лингвистическое понятие. Такое рассмотрение будет важным и с методической точки зрения, т. к. позволит выявить взаимосвязи тематической работы по развитию речи младших школьников с традиционными разделами школьного курса русского языка, в которых возможно использование элементов работы **с** понятием темы.

Исходной точкой для построения тематических уроков может рассматриваться *теория лексико-семантической системности* [17], в основе которой лежит положение о том, что слово не только член определенной грамматической системы, но и, благодаря своему внутреннему содержанию, элемент одной из многочисленных семантических систем. Иными словами, словарный состав – это не совокупность определенного количества отдельных слов. Он усваивается тем активнее и качественнее, чем успешнее идет овладение лексическими системными связями.

Под лексико-семантической системой языка А.А. Уфимцева понимает совокупность сосуществующих, сменяющих одна другую или взаимопроникающих одна в другую больших и малых микросистем от антонимических пар и синонимических рядов до лексико-семантических и экспрессивно-стилистических групп [35].

Нам кажутся вполне оправданными попытки организовать работу над текстом на основе семантических полей (СП), или лексико-семантических и тематических групп слов (ЛСГ и ТГ), т. к. между словами существуют разнообразные экстралингвистические и языковые связи.

*Лексико-семантические группы слов*– это словарные объединения по лексическому значению, а именно, любой семантический класс слов (лексем), объединенных хотя бы одной общей лексической парадигматической семой (или хотя бы одним общим семантическим множителем). *Тематические группы* объединяют слова не на основании их лексико-семантических связей, а на основе классификации самих предметов и явлений, обозначенных данными словами.

В рамках урока русского языка возможно объединить лексико-семантические и тематические группы слов, которые иназывают общим понятием «семантическое поле» (СП). Такой урок в методике традиционно носит название тематического. Организация работы над ЛСГ и ТГ на тематическом уроке в начальной школе будет способствовать реализации принципа комплексности в обучения русскому языку.

Каким образом работа над семантическим полем может повлиять на процесс текстопроизводства? Психолингвистика поможет ответить на этот вопрос.

Ученые-психолингвисты лексику тоже интерпретирует как систему, однако считают, что слова в ней связаны иерархически с помощью многочисленных ассоциативно-семантических связей. Так называемая «вербальная сеть» – стабильная психофизиологическая структура – фиксирует значения слов и связи между ними. Подыскивая нужное слово для обозначения реалии, говорящий перебирает не весь свой лексикон. Выбор необходимого слова происходит внутри соответствующего семантического поля. Все остальные ассоциации при этом затормаживаются. Таким образом, системные лексические связи имеют глубинную нейрофизиологическую основу. Внутренний лексикон человека является объемной многоступенчатой структурой, которая не может быть изображена на плоскости, а проектируется только в пространстве. «Удачный выбор лексической единицы обеспечивается, во-первых, наличием «вербальной системы» – лексической системы языка, материализованной в виде психофизиологического механизма памяти на слова и их отношения, а, во-вторых, слаженным ее функционированием, предполагающим активизацию определенных узлов системы с избирательной актуализацией только некоторых существенных для данного контекста ассоциаций» [9, с. 40].

Важным в данном контексте является понятие ассоциации. Во многих исследованиях ассоциация рассматривается как средство выявления скрытых закономерностей порождения речи. Наличие семантических связей между группами слов установили Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн и др. Анализу вербально-ассоциативныхпроцессов посвящены работы А.Р. Лурии, А.Ю. Самарина и др. Было установлено, что вербальные ассоциации не закрепляют случайные связи; повторяясь и дублируясь, они активно участвуют в текстообразовании.

Исследования И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др. психолингвистов позволили выявить трудности, с которыми встречаются учащиеся начальных классов при работе с текстом. Это помогает в поиске эффективных методов и приемов обучения связной речи. Так, обогащение словаря не будет успешным, если при восприятии детьми новых слов не учитываются ассоциативные связи. То же самое относится и к сфере текстопроизводства.

Нередко учитель сталкивается с такой ситуацией, когда школьник, понимая предмет речи (т.е. мысля на уровне невербального универсально-предметного кода), не может или затрудняется облечь свои мысли в словесную форму, вербализовать их в структуре текста**.** По мнению А.Р. Лурия,«...каждое слово возбуждает целую сложную систему связей, являясь центром целой семантической сети, актуализирует определенные «семантические поля», которые характеризуют важный аспект психологической структуры слова» [15, с. 20]. Однако только «возбуждает», т. к. это не дает реального присутствия необходимого семантического поля. Отсюда вытекает очевидная методическая задача – найти способы активизации «возбудимости» СП, подчинить естественный поток ассоциаций текстологической работе младших школьников.

Таким образом, тема – это такое ассоциативное объединение языковых единиц в тексте, которое основано на классификации самих предметов и явлений. Семантическое поле – сильный источник текстообразования, подчиняющийся в полной мере рефлексии, а значит, различным преобразованиям. На основе СП может быть построена коммуникативно ориентированная работа над текстом на уроках русского языка.

Каковы конкретные формы тематической текстовой работы, методы и приемы организации тематических уроков русского языка? Выше мы уже указывали, что считаем связность и смысловое единство (целостность) главными критериями коммуникативно ориентированной работы над текстом в начальной школе. Когда текст обладает цельностью, при его смысловой компрессии должно сохраняться смысловое тождество.Уровень же связности текста дает ответ на вопрос, как цельность преломляется через актуальное членение предложения.В связи с этим с методической точки зрения важное место следует уделять работе от содержания текста к его формальной организации (при помощи постановки смысловых вопросов).

Отсюда, первым следствием пристального внимания к такой текстовой категории, как тема становится работа по свертыванию и развертыванию смысла текста. Вторым следствием является применение технологии актуального членения предложения.

Рассматривая вопрос о способах и нормах *сжатия–распространения темы*, мы обратилиськ подходу Н.И. Жинкина, который предложил методику вычленения смысловых предикатов. По мнению известного психолингвиста, предикаты первого порядка образуют сам текст. Они определяются по следующим вопросам. Текст отвечает на общий вопрос «о чем?». Это предмет речи, отражающийся в заголовке, в подтексте. Вопрос «что?» конкретнее, он реализует понятийность знака. Наконец, наиболее конкретный вопрос «как?». Предикаты следующего уровня уточняют первые, образуя сложные синтаксические целые (ССЦ); еще более детализирующие предикаты выражаются предложениями и пр.

Данная схема была учтена при составлении системы упражнений на развитие умений сжатия-развертывания текста по принципу лексико-синтаксической интеграции.

*Теория актуального членения предложения* (Г.А Золотова, И.О. Москальская, Р.Б. Сабаткоев и др.) выражается в универсальном динамическом законе инкорпорирования, суть которого заключается в том, что каждое последующее предложение текста некоторым образом включает в себя предыдущее. Инкорпорирование облекается в форму тема-рематической прогрессии [33].

В качестве основы как цельности, так и связности текста выступает коммуникативная преемственность предложений. Она заключается в том, что каждое предыдущее предложение является строительной базой для последующего. В теме содержится повтор части информации предыдущего предложения, который выполняет функцию связующего элемента. Рема содержит новую информацию, которая развивает и обогащает семантику, разворачивает ход мысли. Образующиеся при этом тема-рематические цепочки могут быть представлены несколькими моделями. Самой частотной является следующая модель: Тема 1 — Рема 1 = Тема 2 — Рема 2...

В результате действия законов актуального членения, с одной стороны, реализуется *связь*предложений, а с другой — квантование информации: новая информация «подается» отдельными порциями (квантами) с опорой на уже известное.

Некоторые методисты процесс наблюдения за текстом рекомендуют представить в виде схемы «Пирамида», где «вершина — это центр высказывания, а исходящие из него лучи – развертывание текста, сам же реальный текст – это основание пирамиды, имеющее четкие пространственно-временные границы… Сама ключевая фраза есть некое многочленное предложение. Вот и получается, что каждый его член коммуникативно нуждается в необходимых пояснениях и расшифровках, которые реализуются в акте развертывания, где самым главным с этой точки зрения является категория данного-нового» [9, с. 47].

Таким образом, после изучения теоретической литературы мы пришли к следующим выводам:

1. Работа над текстом на уроках русского языка представляет собой наиболее полную и оптимальную реализацию комплексного подхода в преподавании, т. к. именно текст объединяет низший и высший синтаксисы, стирает границу между назывными и коммуникативными единицами.
2. В ходе анализа лингвистических источников были выявлены доминирующие признаки текста: информативность, коммуникативность, смысловая цельность и связность, – на основании которых была поставлена методическая задача выявления ключевых слов в тексте. Такой нелинейный способ работы над восприятием текста находит выражение в понятии «семантическое поле».
3. Порядок анализа текста должен содержать следующие шаги: определение общей темы и идеи текста ― выявление семантических полей, присутствующих в тексте, ― их концептуальный анализ, в результате которого выясняются подтемы (микротемы).
4. Исследования отечественных психолингвистов показали, что понимание текста тесно связано с умением сократить, «свернуть» его информацию до ключевых слов. Процесс свертывания-развертывания текста связан напрямую с ассоциативной работой в ходе создания собственного текста.
5. Тематическая направленность, по нашему мнению, является ведущим механизмом текстовой деятельности. Именно тема лежит в основе актуального членения, работы над текстом в плане его сокращения-развертывания и т.д. Концептуальными работами, обосновывающими одновременный анализ текста с точки зрения содержания и его структуры (в рамках теории ССЦ), являются исследования ученого-методиста Р.Б. Сабаткоева.

**2. Условия эффективной организации работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе**

**2.1. Состояние работы над текстом в начальной школе. Констатирующий эксперимент**

Для реализации цели и задач настоящего исследования мы проанализировали примерную программу по русскому языку для начальной школы, а также традиционную программу и учебники по русскому языку для 1-4 классов Т.Г. Рамзаевой.

В качестве метапредметного результата изучения русского языка в начальной школе в примерной программе заявляется «умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач (диалог, устные монологические высказывания, письменные тексты) с учётом особенностей разных видов речи, ситуаций общения» [20, с. 12].

В разделе «Содержание начального общего образования по учебному предмету» в пункте «Виды речевой деятельности» находим требования, напрямую относящиеся к текстовым умениям, которыми должны овладеть младшие школьники:

**«*Слушание.*** Осознание цели и ситуации устного общения. Адекватное восприятие звучащей речи. Понимание на слух информации, содержащейся в предъявляемом тексте, определение основной мысли текста, передача его содержания по вопросам.

*Говорение.*Практическое овладение устными монологическими высказываниями в соответствии с учебной задачей (описание, повествование, рассуждение).

*Чтение.*Понимание учебного текста. Выборочное чтение с целью нахождения необходимого материала. Нахождение информации, заданной в тексте в явном виде. Формулирование простых выводов на основе информации, содержащейся в тексте. Интерпретация и обобщение содержащейся в тексте информации. Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста.

*Письмо.* Письменное изложение содержания прослушанного и прочитанного текста (подробное, выборочное). Создание небольших собственных текстов (сочинений) по интересной детям тематике (на основе впечатлений, литературных произведений, сюжетных картин, серий картин, просмотренного фрагмента видеозаписи и т. п.) [20, с. 13].

В период обучения грамоте примерная программа требует развития следующих речевых умений: понимание текста при самостоятельном чтении и его прослушивании. Самостоятельное составление небольших текстов-повествований по наблюдениям, серии сюжетных картинок, материалам собственных игр или занятий [20, с. 15]. Систематический курс русского языка в разделе «Развитие речи» предполагает практическое овладение устными монологическими высказываниями на определённую тему с использованием разных типов речи (описание, повествование, рассуждение) а также знание таких теоретических понятий, как текст и его признаки, смысловое единство предложений в тексте, заголовок текста, последовательность предложений и частей текста (абзацев), типы текстов: описание, повествование, рассуждение и их признаки. Учитель должен систематически проводить комплексную работу над структурой текста, которая включает в обязательном порядке озаглавливание текста; корректирование порядка предложений и частей текста (абзацев); составление под руководством учителя, а затем и самостоятельно плана к тексту, а также создание по предложенному плану собственного текста; корректирование предложенных текстов с учётом точности, правильности, богатства и выразительности письменной речи; использование в текстах синонимов и антонимов[20, с. 18].

Как видно из приведенных программных требований, в начальной школе должна проводиться не только систематическая практическая, но и теоретическая подготовка младших школьников к текстовой деятельности, начиная с периода обучения грамоте.

Обратимся к анализу классического учебно-методического комплекта по русскому языку для 1-4 классов автора Т.Г. Рамзаевой, т. к. именно он до настоящего времени остается самым распространенным как в Российской Федерации в целом, так и в РСО-А.

В пояснительной записке программы указано, что развитие устной и письменной речи учащихся должно происходить в единстве с развитием мышления и формированием школьника как личности. Уже в период обучения грамоте предусматривается развитие связной речи первоклассников, составление небольших по объему рассказов о случаях из жизни или по сюжету, который предлагается учителем. Вводится понятие текста, предполагается формирование умения его построения. Сначала рекомендуются упражнения, направленные на создание текстов по образцам – изложения, потом идет работа по созданию своих текстов на основе прочитанного или увиденного – сочинения-миниатюры. Прежде всего это повествовательные тексты, постепенно включают элементы описаний и рассуждений. Таким образом, в 1-ом классе ведется целенаправленное наблюдение за предложением и текстом как единицами языка и речи [23].

Во 2-ом классе в центре внимания такие речеведческие, текстологические понятия и умения, как опорные слова и их вычленение из текста; текст и отдельные предложения, не объединенные общей темой, их сопоставление; определение темы текста; выделение структурных частей текста; озаглавливание текста.

3-ий класс в УМК по русскому языку Т.Г. Рамзаевой – центральный этап в системе языкового образования и речевого развития младших школьников. Здесь продолжается работа над текстом в следующих направлениях:

1. определение под руководством учителя основной мысли (идеи) текста;
2. изучение схемы построения текста, его структуры (начало, основная часть, концовка);
3. сочинение по серии сюжетных картинок на темы, близкие третьеклассникам по жизненному опыту.

По замыслу Т.Г. Рамзаевой, в четвертом классе текстовая работа должна проводиться на каждом уроке русского языка. Углубляется теоретическая подготовка детей: сведения о теме, идее (основной мысли), заголовке и структурных частях текста. Ведется работа по развитию умения составлять план к тексту [23].

Таким образом, Т.Г. Рамзаевой в программе предусмотрена значительная текстовая работа. Установим, в какой степени требования программы отражаются в учебниках по русскому языку для 1-4 классов.

В учебнике для 1-ого класса нет теоретических сведений из области речеведения. Работа над текстом проводится в практическом ключе. В первом же параграфе «Слово. Предложение. Текст» находим упражнения, нацеленные на работу с текстом. Например:

Упражнение №7. Составь текст о котике по рисунку или расскажи о своем котике (устно).

Упражнение №8. Прочитай текст.

*Васька*

*Кот-коток – серенький лобок. Ласков Вася, да хитер. Лапки бархатные, коготок остер. У Васютки ушки чутки, усы длинные, шубка шелковая.*

(По К. Ушинскому)

Как автор относится к котику? Почему ты так думаешь? [24, с. 7].

- Прочитай текст.

*Зимой*

*Снег идет. Кружатся снежинки. Красиво!*

Сколько предложений в тексте? … Из чего состоит текст? Из чего состоит предложение?

После данного упражнения автор учебника делает вывод: «Текст состоит из предложений. Предложение состоит из слов. Слова в предложении связаны по смыслу» [24, с. 8].

Как видим, в данном выводе содержится пока чисто формальный подход к различию между рассматриваемыми лингвистическими единицами. Кроме того, вывод не точен, т. к. во втором тексте последнее предложение состоит из одного слова. Нет также основного семантического признака текста, что это группа предложений, связанных по смыслу и объединенных одной темой. Этот признак упоминается на странице 15 после упражнения № 22, которое содержит деформированный текст. Текст нужно восстановить, записав предложения по порядку, и озаглавить, т. е. первоклассники практически устанавливают смысловые связи между предложениями, таким образом получают представление о связи между предложениями как основном признаке текста [24, с.14].

Затем в упражнении № 23 дети должны доказать, что предложенная запись текст, а не отдельные предложения [24, с.14]. Ряд упражнений способствуют формированию представлений первоклассников о тексте как группе (два или более) предложений (упр. №№ 10, 13, 30, 87, 95 и др.). Такой важный признак текста, как единство темы в учебнике связан с тем, что текст можно озаглавить. Практическому знакомству с данным свойством способствуют вопросы к текстам упражнений: Как можно озаглавить текст? (упр. № 30); О чем сообщается в тексте? (упр. №№ 87, 137, 139) и т. п.

В учебнике 1-ого класса 20 % упражнений нацелены на формирование у детей первоначальных представлений о тексте, знакомство с его жанрами, на становление умения составлять собственный текст.

В учебнике по русскому языку для 2-ого класса (часть 1) находим тему «Предложение и текст», где после вопроса Почемучки: «Что такое текст?» ― приводится определение текста, известное детям с первого класса. Далее в упражнении № 138 второклассники на примере одного текста, состоящего из трех абзацев, знакомятся с тремя типами текстов и вопросами, на которые эти тексты отвечают: первый абзац представляет собой текст-сообщение, или повествование (Что произошло?); второй ― текст-описание (Какой? Какая?); третий ― текст-рассуждение (Почему?) [25, с. 77-78].

Следующее упражнение (№139) помогает детям ответить на вопрос «На какие части можно поделить текст?»: начало, основная часть и концовка. Далее предлагаются следующие вопросы-задания:

*О чем сообщается в тексте? Озаглавь его.*

*Это текст-сообщение (повествование) или описание? Докажи.*

*Из каких трех частей состоит рассказ мальчика? Спиши по частям.*

*Взаимопроверка* [25, с.79].

На формирование отдельных текстовых умений направлены ценные, но немногочисленные упражнения и задания к ним. Так, например, есть задания на составление текста по заданной теме: Составь три предложения на тему «Сегодняшний день» (упр. №126); Составь текст о своем селе, городе, поселке (устно) (упр. №№ 188); Расскажи, какое время года тебе нравится. Почему? Составь о нем три предложения. Напиши (упр. №193). Нередки задания, направленные на формирование умения озаглавливать текст (упр. №№ 2, 136, 139, 140, 188). Встречаются также задания типа: Составь рассказ по картинкам (упр. №№ 2, 63, 136).

Следует заметить, что количество заданий на формирование отдельных текстовых умений (названных выше) составляет 6 % от всех упражнений учебника, причем большая часть из них направлена на формирование умения озаглавливать текст.

В учебнике 3-его класса (1 часть) после тем «Предложение» и «Словосочетание» выделяется тема «Текст», которой посвящено всего три с половиной страницы. В центре внимания находится такое важное понятие (особенно в рамках настоящего исследования), как тема текста. На вопрос Почемучки «Что такое тема текста?» приводится следующее определение: «Тема ― это то, о чем говорится в тексте». В двух последующих упражнениях (№№ 108, 109) ребятам предлагается определить тему приведенного текста [27, с. 52]. Упражнение № 110 содержит задание составить текст из 3-4 предложений на тему «Дятел ― полезная птица». Дается готовое первое предложение: *Не зря дятла лесным доктором называют!* [27, с.53]. В последующих трех упражнениях данного параграфа (№№ 111, 113, 114) автор учебника предлагает детям определить основную мысль текста: *Прочитай предложение, в котором выражена основная мысль текста; Какова основная мысль сказки?* Хочется отметить, что на страницах учебника ничего не сказано о том, что такое основная мысль текста и чем она отличается от его темы. В рамках изучения темы «Текст» в упражнениях также встречается по одному заданию на выделение структурных частей текста: начала, основной части и концовки (упр. № 111); на нахождение средств связи предложений в тексте: *Найди в тексте слова, которые заменяют, слово «белка»* (упр. № 113); на нахождение опорных слов и пересказа по ним текста сказки (упр. № 114). Упражнение № 115 направлено на дифференциацию (в практическом плане) темы и основной мысли текста и на составление текста по данному заголовку, который отражает либо тему, либо основную мысль текста [27, с. 55].

При изучении других языковых тем в учебнике также встречаются задания на практическое усвоение понятий «тема текста», «основная мысль» такого характера: *О чем говорится в тексте?* (упр. №№ 165, 211, 324); *Определи тему текста* (упр. №№ 109, 114, 252, 342, 366); *Найди предложение, в котором выражена основная мысль* (упр. №№ 111, 113, 114, 340); *Озаглавь текст* (упр. №№ 9, 58, 80, 127, 215, 309). *Составь текст на тему...* (упр. №№ 10, 80, 84, 87, 115, 138, 215, 222, 257). Т.Г. Рамзаевой предусмотрены специальные задания на синтез отдельных текстовых умений: *Составь текст по рисунку* (упр. №№ 164, 221, 285, 292); *Продолжи текст* (упр. №№ 86, 101, 109). Практическому усвоению структуры текста способствует задание: *Составь рассказ по плану* (упр. №№ 367). Предусматривается продолжение усвоения типов текста (упр. №№ 291, 292, 366, 367).

Таким образом, упражнения по работе над текстом в учебнике 3 класса достаточно интересны, разнообразны и полезны, их количество составляет 10 % всех упражнений учебника.

В учебнике 4-ого класса (часть 1) также есть тема «Текст», которая открывается определением темы текста (дублируется определение, данное в 3-ем классе). Обращается внимание четвероклассников на то, что именно тема объединяет предложения в текст как единое целое [29, с. 55].Далее в результате выполнения упражнения № 103 четвероклассники должны ответить на вопрос «Что такое основная мысль текста?» Т.Г. Рамзаева предлагает следующее определение данного понятия для запоминания: «Основная мысль текста ― это то **главное,** о чем хотел сказать автор. Тема и основная мысль связаны между собой» [29, с. 56].

Следующий вопрос Почемучки: «Что значит озаглавить текст?». И ответ: «Озаглавить текст ― это значит кратко назвать его тему или основную мысль» [29, с. 57].

На закрепления полученных теоретических сведений и приобретение соответствующих текстовых умений направлен целый ряд упражнений и заданий:

- на умение определять тему и основную мысль текста (упр. №№ 41, 102, 103, 105, 106, 140, 145, 162, 174, 178, 199, 206, 268);

- на умение давать заголовок тексту в соответствии с темой или основной мыслью (упр. №№ 6, 39, 41, 54, 56, 86, 105, 131, 178, 253, 259);

- на умение определять тип текста (упр. №№ 14, 15, 16, 50, 191, 233, 238, 256);

- на умение составлять текст (упр. №№ 104, 123, 135, 139, 152).

В данном учебнике находим также задания, которые нацелены на формирование новых понятий синтаксиса текста. Так, например, четвероклассники знакомятся с понятием «абзац» и учатся делить текст на части (упр. №№ 94, 108, 151); составлять план текста (упр. №№ 106, 108). Т.Г. Рамзаева практически знакомит четвероклассников и с элементами стилистики: *Объясните, какой это текст: художественный или деловой. Докажи свой ответ* (упр. №№ 243).

Завершая анализ учебника для 4-ого класса, хотим отметить, что только 13 % всех упражнений направлено на формирование текстовых умений. Мы считаем, что этого недостаточно для 4 класса.

Итак, содержание программы по русскому языку в рамках УМК Т.Г. Рамзаевой в целом находит отражение в соответствующих учебниках. Теоретические сведения о тексте в них представлены в небольшом объеме; подаются концентрически, очень малыми «порциями», недостаточными, на наш взгляд, для полноценного осознания сущности изучаемых свойств текста. Учебники по русскому языку Т.Г. Рамзаевой содержат определенное количество текстовых упражнений разных видов, которые, конечно, способствуют речевому развитию младших школьников. Однако, на наш взгляд, подобных упражнений должно быть больше, т.к. процент текстовых упражнений во 2-4 классах невелик ― от 6 до 13% от общего количества упражнений (только в 1-ом классе их 20 %).

Все вышесказанное позволяет утверждать, что традиционная программа и учебники по русскому языку Т.Г. Рамзаевой предоставляют определенные возможности для организации работы над текстом, но их эффективность может быть повышена.

**Констатирующий эксперимент**

С целью установления уровня умения создавать собственный текст в зависимости от ситуации общения, а также выявления типичных ошибок и недочетов младших школьников в построении текстов нами был проведен констатирующий эксперимент.

Эксперимент проходил в период педагогической (методической) практики в естественных педагогических условиях. В эксперименте приняли участие 27 учащихся четвертого класса МБОУ СОШ № 38 г. Владикавказ. Уровень успеваемости в классе средний: на «отлично» учится один человек; на «хорошо» и «отлично» ―восемь детей; остальные ― на «хорошо» и «удовлетворительно»; неуспевающих в классе нет.

Срезовая работа представляла собой сочинение-миниатюру по воспоминаниям. Детям было предложено выполнить следующее задание: *Вспомните, как выглядит одуванчик. Опишите его в двух небольших текстах. В первом тексте опишите этот цветок для друга (чтобы он смог его представить в своем воображении), а во втором* ― *для ответа учителю на уроке окружающего мира. Озаглавьте оба текста.*

Для оценки результатов сочинений нами были отобраны следующие критерии, которые характеризуют уровень сформированности текстовых умений:

1) соответствие текста коммуникативной ситуации и стилю речи;

2) наличие основной мысли, или идеи, которая в данном случае передается через отношение к описываемому предмету с помощью выразительных средств языка (обязательно для текста первого типа);

3) удачный подбор заголовка;

4) правильность композиции (наличие всех структурных частей текста);

5) наличие логической и языковой связи предложений в тексте.

Приведем результаты эксперимента по выдвинутым критериям.

1. Подавляющее большинство четвероклассников не смогли четко представить разницу между текстами в разных ситуациях общения. Только у двух детей (7,4 %) сочинения достаточно четко соответствовали заданным коммуникативным ситуациям. 11 детей (40,7 %) не поняли задания и составили всего один текст. Тексты сочинений остальных школьников (51,9 %) совмещали в себе черты обоих стилей (художественного и учебно-научного). Например:

*Одуванчики*

*Одуванчик – это небольшое травянистое растение с желтым цветком. Цветочек одуванчика похож на пушистую шапочку. Сначала она желтая, а потом превращается в белую. Если на нее подуть, то разлетаются маленькие семечки. Это растение едят коровы и бараны.*

*Одуванчик* ― *очень полезное растение!*

1. Выразить основную мысль текста с помощью уместного употребления в сочинении-миниатюре первого типа средств художественной выразительности (сравнений, метафор, эпитетов и т.п.) оказалось под силу лишь пяти четвероклассникам (18,5 %). Так, например, они употребили в тексте такие эпитеты к слову «одуванчики», как *пушистые, воздушные, мохнатые, золотые*; сравнения ― *как солнышко; когда одуванчик отцветает, он похож на снежок; как пушистая (желтая, мохнатая) шапочка (шляпка).*

Для выражения своего отношения к описываемому предмету дети употребляли также восклицательные предложения: *Я люблю одуванчики!*

*Одуванчики* ― *великолепные (красивые) цветы!*

1. Большинство детей не очень внимательно отнеслись к заданию озаглавить оба текста, точнее не поняли его сущности. Поэтому 88,9% детей (24 чел.) оба текста назвали одинаково (*Одуванчики* или *Одуванчик*). И только 3 человека (11, 1%) уяснили сущность этого задания, озаглавив свои тексты не в соответствии с его темой, а опираясь на основную мысль сочинения (например, *Солнышко на лужайке. Полезный цветок*).
2. Композиционно правильно построили оба текста 26 % четвероклассников (7 чел.). Не имеют начала тексты у 37 % школьников (10 чел.). Такое же количество детей не завершили свои тексты, т.е. в сочинениях отсутствует концовка. У пяти человек тексты сочинений состоят только из основной части – 18,5 %.
3. Что касается логической связи предложений в тексте, его смысловой целостности, то большинство сочинений (66,7 %) отвечало данному критерию. Тексты 9 человек (33,3 %) состояли из предложений, отвечающих заданной теме, даже связанных формально языковыми средствами связи (лексическим повтором, местоименной заменой и т.п.), но не связанных между собой логически, например:

*Одуванчики*

*Я люблю одуванчики! Этого растения много у нас на даче. Летом я плела себе и маме из одуванчиков венки. А ты наблюдал за одуванчиками?*

В качестве средств межфразовой связи чаще всего в ученических сочинениях был использован лексический повтор и местоименная замена, значительно реже встречаются синонимы, в том числе контекстуальные, например: *одуванчик* ― *цветок.*

Подводя итоги констатирующего эксперимента, отмечаем недостаточный уровень сформированности основных текстовых умений у учащихся четвертого класса ― выпускного класса начальной школы.

**2.2.** **Методические рекомендации по** **организации текстовой деятельности на уроках русского языка**

Основная цель настоящего исследования — на основе достижений лингвистики текста разработать методические рекомендации по эффективной организации работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе. Указанной цели, на наш взгляд, можно достичь, если в процессе обучения текстообразованию создавать следующие условия:

1. Прежде всего, эффективная работа над текстом должна быть *коммуникативно ориентирована*. В 1-ой главе мы рассматривали коммуникативность как неотъемлемое ключевое свойство любого текста. Более того, для школьного обучения русскому языку теоретически давно установлено, что нетекстовая методика отбрасывает развитие речи детей назад.Однако на практике авторы учебников и учителя начальных классов при анализе текста на уроках русского языка нередко игнорируют их коммуникативные возможности, заложенные в саму природу текстуальности. Иными словами, в методике начальной школы до сих пор есть расхождение между коммуникативными потребностями детей и некоммуникативной стратегией преподавания языка. Необходимо на деле, а не только в программных требованиях, пересмотреть традиционную систему организации текстовой деятельности и направить ее прежде всего на формирование коммуникативной компетенции младших школьников. Для этогоследует «создать с помощью текста полноценную речевую среду для современного школьника, нуждающегося как никогда в знании и таких возможностей текста, которые связаны с компенсаторным замещением реального процесса коммуникации» [9, с. 92].

Коммуникативно ориентированная текстовая работа ― понятие многоплановое. В данном случае речь должна идти о том, что:

1) вокруг текста можно построить процесс общения;

2) сам текст может быть средством общения, его основой, т. е. текст может играть роль посредника в диалоге или полилоге, на него ссылаются, им оперируют;

3) такой текст должен содержать образцовые факты коммуникации или указывать на процессы коммуникации.

2. Как мы уже говорили выше, в учебниках по русскому языку для начальной школы представлен концентрический, «замедленный» подход к изучению теории языка, в частности, к понятиям синтаксиса текста. Это означает, что теоретический материал, например, по теории текста, в каждом классе «выдается» небольшими порциями, повторяясь и несколько усложняясь и расширяясь в каждом последующем классе.

Концентрическому противостоит *линейный, или ступенчатый подход*, который предполагает изучение определенных теоретических сведений по «прямой линии», без дополнений и уточнений в рамках последующих теоретических курсов. Безусловно, и при таком подходе при подаче материала идет ее дозирование с учетом возраста.

Мы являемся сторонниками последнего подхода при знакомстве младших школьников с речеведческой теорией, т. е. считаем наиболее эффективной достаточно *полную единовременную блоковую (системную) подачу текстологического материала* и последующего практического преломления его в языковых темах, «увязанных» с темами, знакомящими детей с окружающим миром и местом человека в нем. В этом случае язык становится гармоничным средством как познания мира, так и самовыражения. Иными словами, этап введения теории текста должен быть по сжат в сроках и подан в соответствии с принципом системности, а этап практического речеведения основан на концентрическом подходе и представляет собой систематическую практику продуцирования текстов. Только в этом случае будут сформированы устойчивые навыки коммуникативно-текстовой деятельности.

3. При организации работы над текстом (в том числе и на тематических уроках) учитель обязательно должен учесть общеметодический принцип, в соответствии с которым прочно ребенком усваивается материал, вызывающий *воспитательно-значимый интерес*. Такова особенность человеческой деятельности. Поэтому подбирать следует тексты, способные вызвать серьезный интерес со стороны младших школьников. Таким образом, на запоминание и воспроизведение текста прежде всего оказывает влияние ценностное отношение ребенка к данному тексту. В связи с этим на уроке должна прослеживаться связь проводящейся языковой и речевой работы с жизнью, что находит выражение в использовании не только образцовых текстов, но и натуральных объектов для наблюдения в процессе выполнения творческих работ, а также «в погружении собственной речевой деятельности учащихся в своеобразные социально-значимые акты» [9, с. 98].

4. По мнению многих лингвистов, отличительной чертой коммуникативности (по сравнению с просто текстоцентризмом) является ее экстралингвистическая направленность. Отсюда следующий методический вывод: гарантом коммуникативной ориентированности текста является его тематическая основа. Поэтому *тематическая организация уроков русского языка* ― это следующий способ повышения эффективности текстовой деятельности младших школьников.

Какой же урок русского языка можно назвать тематическим?

По определению, данному Л.В. Логвиновой в 1979 году, тематический урок ― это такой урок русского языка, который может «обеспечить текстовому материалу упражнений смысловое (или ассоциативное) единство, другими словами — создать единый лексико-грамматический план урока» [14]. Сегодня к данному понятию подходят с несколько иной точки зрения. Так, Р.А. Дощинский определяет тематический урок как наиболее приемлемую форму реализации комплексности содержания образования по русскому языку, «прежде всего содержательно-формальной комплексности, под которой подразумевается сбалансированное постижение учащимися экстралингвистических и лингвистических характеристик привлекаемого на уроке текстового материала» [9, с. 94-95].

Комплексность в первую очередь предполагает одновременность всех четырех видов речевой деятельности (говорения, восприятия устной речи, письма и чтения). При этом следует учитывать, что материал, воспринятый только на слух, забывается очень быстро, поэтому необходимо любой текстовой материал сначала вводить устно, а затем письменно (т. е. зрительно-моторно) на доске и/или в тетрадях и т. д. С этой точки зрения, тематические уроки должны проходить с широким привлечением различных наглядных средств, конечными из которых являются продуктивные формы деятельности учащихся (это высшее достижение тематических уроков). Достоинством тематических уроков является также использование межпредметных связей.

Дидактический материал на тематически построенных уроках должен включать несколько разных текстов на одну тему, что позволит сформировать базовые умения связной речи, на основе которых затем «можно формировать умения строить тексты сложной структуры...» [16, 10]

Главный критерий отбора дидактического материала на тематических уроках ― коммуникативно ориентированная работа с текстом. Тематические уроки дают возможность автоматизировать коммуникативно-текстовую деятельность младших школьников: довести блок разбираемых текстов до определенного стереотипа, который отразится затем в творческих работах детей. Как известно, навыки вырабатываются только путем многократного повторения соответствующего действия. Поэтому младшим школьникам надо приложить немало усилий, поработав над целой группой однотемных текстов, чтобы научиться передавать свои мысли связно и последовательно.

Очень важен и тот факт, что на тематических уроках воссоздается целостная речевая картина мира, которая и вызывает активное отношение к предмету речи; что языковые явления преподносятся на фоне действий, непосредственно не связанных с языком. Сознание младших школьников как бы напитывается «материальными факторами» текстов, которые, в свою очередь, могут относиться к разным стилям речи, типам и жанрам, но при этом связаны одной «реальностью», одной темой. Благодаря этому на этих уроках язык становится развивающим средством постижения мира и его законов.

В методической литературе выделяется три *вида тематических уроков:*

1) по усвоению речеведческого материала на базе обучения русскому языку;

2) по усвоению языковых тем и подготовке сочинений-миниатюр;

3) по подготовке творческой работы, сочинения.

К отбору тематически связанного материала для уроков указанных типов существует несколько основных критериев:

1. *Методическая целесообразность включения текста в урок русского языка для его последующего анализа*. Прежде всего текст должен отвечать всем основным признакам текста, а также возрастным и (по возможности) индивидуальным особенностям младших школьников.

2*. Соответствие текстов программной языковой теме*. Здесь можно сделать оговорку, что языковая и речевая аспекты темы урока обычно идут как параллельные методические модули, координаты, поэтому отбор текстов в качестве дидактического материала, конечно, учитывать и языковую, и речевую тему урока.

3. *Достаточно высокая частота употребления в отобранных текстах языковых средств*, которые являются предметом изучения на уроке. Так, например, подсчитывается количество определенных частей речи или даже определенных морфологических форм, синонимов или антонимов и т.д.

4. *Высокий ценностно-воспитательный потенциал* *тестов*. При этом следует понимать, что не любое воспитательное воздействие в полной мере содействует тому, чтобы нравственно-эстетические понятия переходили в убеждения. Думается, что тексты с наивно-назидательным содержанием не должны присутствовать на уроке.

5. *Учет познавательных запросов младших школьников.* Задача учителя с помощью отобранных текстов развить у детей любознательность, раздвинуть их познавательные горизонты.

Осветим вопрос композиционного строя, этапности тематического урока. Ученые-методисты выделяют 3 основные модели таких уроков.

1. Объяснение нового языкового материала с опорой на связный текст. Практически весь урок идет работа над частями текста (или разными текстами на одну тему). Для каждой части текста предусматривается своя грамматическая работа. В итоге урока читается весь наработанный текстовый материал, проводится беседа по его содержанию. Таким образом, на уроке данной модели происходит движение от одного фрагмента текста к другой его части, а в итоге – к целому тексту. Форма и содержание разделяются урочным временем.

2. Эта модель строится на основе текста с опорой на его ключевое, тематическое слово. Вначале организуется работа над этим словом, выявляется его текстовое и контекстное окружение. В этой модели развитие урока происходит в направлении от минимального значимого элемента текста – слова – к целому тексту, здесь одновременно анализируются и форма, и содержание.

3. В данной модели предполагается движение от опорного, исходного текста к новому материалу. То есть в самом начале урока текст дается целиком. Дальнейшая работа сводится к пояснению, уточнению, конкретизации темы, т.е. работа над текстом идет от содержания к форме.

Следует отметить, что в рамках всех моделей организуется целенаправленная работа по сжатию-развертыванию текста. В 1-ой модели текст развертывается постепенно, учитываются особенности восприятия читателей; после этого проводится работа по его сжатию. Во 2-ой – сжатие и развертывание текста происходит одновременно. В 3-ей же модели изначально развернутый текст сжимается, а потом опять развертывается.

Все представленные модели сближает также то, что работа с текстом на всех этих уроках преследует одну и ту же задачу – пробудить в детях желание самостоятельно высказаться. Поэтому завершающим звеном коммуникативно-текстовой деятельности на таких уроках или домашним заданием становится собственное речевое произведение младшего школьника.

Изучив методическую литературу, мы остановились на следующей *структуре тематического урока*:

1 этап можно назвать *контактирующим.* В этот период происходитсоздание необходимых предпосылок для коммуникативно ориентированной работы над темой урока. При этом ни языковая, ни речевая темы пока не сообщаются. Учитель стимулирует младших школьников к устному использованию того лингвистического явления, которое будет изучаться на уроке. Для этого можно использовать аудио- или видеозаписи, в которых представлены, например, образцы диалогов. Затем, используя метод наблюдения и/или эксперимента, дети при помощи учителя устанавливают речевой статус данного языковой явления. На этом этапе учитель должен уделять внимание созданию коммуникативных ситуаций на тему, например, в форме драматизации.

Например, на тематическом уроке «Путешествия» при изучении языковой темы «Словосочетания» (4 класс) на первом этапе урока мы предложили провести пресс-конференцию экипажу, который вернулся домой из далекого путешествия. Задали детям вопрос: «Почему с давних времен люди стремятся путешествовать?». Класс обсуждает предложенную тему, а учитель записывает его промежуточные результаты в форме словосочетаний на доске: «жажда приключений», «желание увидеть новые страны», «любовь к природе» и т. п. Затем эти словосочетания применяются в языковой работе на уроке. Но самое важное, что перед детьми предстает результат их ассоциативно-вербальной деятельности, схема будущего текста, является первой ступенью к развернутой текстовой деятельности по выдвинутой теме.

2 этап. *Прояснение (угадывание) темы урока*. Для этого можно использовать вопрос: «Как вы думаете, о чем пойдет речь на уроке?». Особенно активизирует интерес детей привлечение аллегорических форм выражения, в которых скрыта речевая тема урока, например, афористическая притча-миниатюра, загадка, скороговорка.

3 этап. *Выражение детьми своих мыслей и чувств* по поводу разгаданной (или объявленной) темы урока. После того как речевая тема урока разгадана учитель предлагает младшим школьникам описать, что они думают или чувствуют. Таким образом вновь создается диалоговая ситуация, происходит обмен «жизненной» информацией. На данном этапе могут быть созданы ролевые ситуаций, введены в композицию урока действующие лица (например, заранее подготовленные ученики).

Можно предложить детям поиграть в «Три минуты тишины», когда каждый ученик «собирается с мыслями», в это время мобилизуется его внутренняя речь. После этого класс с помощью учителя приступает к коллективной отработке ассоциативного поля к ключевому, тематическому слову урока. Например, учитель с разной интонацией произносит слово «путешествие», давая понять, что разные люди по-разному могут реагировать на это слово: есть люди-романтики, а есть реалисты (можно спросить у детей, к кому они себя относят). Затем учитель предлагает закрыть глаза и вспомнить свое самое интересное путешествие (а может быть предполагаемое путешествие или то, о котором они мечтают). В процессе беседы весь наработанный материал письменно фиксируется с целью его последующего включения в собственные тексты учащихся.

4 этап. *Вступительное слово учителя —* это подготовка к восприятию базового письменного текста. До его восприятия или в начале анализа учитель комментирует «темные места» этого текста. Это может быть и историко-культуроведческий комментарий, т. е. объяснение специфических национально-бытовых обрядов, обычаев, верований, географических мест с целью полного понимания текста учащимися. Уместны предварительные задания типа: «Догадайтесь сами о значении слова...». Уже на этом этапе намечается выход за пределы текста.

В ходе наблюдения учащихся за развитием темы в тексте важно направить внимание младших школьников. Для этого необходимо задействовать их читательские способности, мыслительную деятельность, эмоциональную сферу. Работа с текстом поэтому должна быть триединой, включать *«ударную» деталь, мотивы (тематические линии), идею.* Нахождение мотивов — тематических линий ― всегда побуждает детей к самостоятельной работе. Найти в тексте подтверждение основной мысли (идее) текста часто бывает непосильно для младших школьников без помощи учителя. А мотив выступает в качестве верного и надежного помощника в такой ситуации.

Здесь уместно вспомнить теорию текста. Любое высказывание (текст) содержит смысловой центр, который развертывается в дальнейшем по законам актуального членения предложения. Отсюда повышенное внимание, которое должно уделяться составлению на основе текста опорных слов, но таким образом, чтобы они помогали создать в последующем вторичный текст. Т.е. это должен быть список ключевых слов, которые являются ремами (новой информацией) и легков рассматриваемом тексте преобразуются в тему (уже известную, сказанную информацию). Специальную работу в данном направлении подробнее мы изложим позднее.

5 этап. *Интегрированная языковая работа.* Учитель проводит работу с лексическими и синтаксическими единицами, которые помогают раскрыть заявленную речевую тему урока. Обычно такие единицы заранее отбираются учителем на основе их формально-грамматической или смысловой общности.

Именно на этом этапе учитель параллельно может организовать также самостоятельную индивидуализированную работу младших школьников с другими текстами-образцами, после чего следует обобщение результатов проделанной работы.

6 этап. *Создание сочинения-подражания* ―завершающий этап тематического урока. Сочинение также может быть дано в качестве домашнего задания.

Итак, композиционный рисунок тематического урока включает в себя коммуникативную актуализацию темы, «отгадывание» темы, ассоциативную работу по теме, комментарий к тексту-основе, наблюдение за развитием темы в тексте-основе, работу с языковым материалом (по языковой теме урока), индивидуализированный анализ тематически объединенных текстов-образцов, создание сочинения-подражания.

Вернемся к 4 этапу тематического урока и рассмотрим подробнее механизм выделения в тексте-образце ключевых слов и фраз, которые и создают целостность текста. Общую канву текста методисты рекомендуют представить в виде вертикально-горизонтальных отношений между предложениями. Вертикаль раскрывает тему, а горизонталь распространяет и конкретизирует смысл ключевых фраз. Как конкретизаторы-ремы часто выступают сравнительные, причинно-следственные, описательные, противительные и другие значения. По словам, Р.А. Дощинского, «процесс наблюдения за текстовым фрагментом наглядно представляется и в виде схемы «Пирамида», где вершина — это центр высказывания, а исходящие из него лучи ― развертывание текста, сам же реальный текст ― это основание пирамиды, имеющее четкие пространственно-временные границы, хотя потенциально лучей развертывания текста может быть в прямом, математическом смысле бесконечное множество» [9, с. 156].

Иными словами, ключевая фраза, которую выделяют дети в ходе обсуждения основной мысли текста, представляет собой предложение, состоящее из определенного количества слов. Каждое слово коммуникативно нуждается в каких-то пояснениях, реализующихся в акте развертывания. Все это происходит строго по законам тема-рематического членения с помощью механизмов внутренней речи. По этим же законам должно происходить и обучение составлению плана текста.

Мы рассмотрели те условия, которые посчитали наиболее важными для организации эффективной работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе.

В период экспериментального обучения мы провели несколько уроков, на которых постарались применить вышеизложенные методические положения. Прежде всего на одном уроке мы вспомнили основные теоретические положения по синтаксису текста, которые должны быть известны четвероклассникам в соответствии с программными требованиями: понятие «текст», тема текста, основная мысль текста, заголовок, виды текстов, построение текста, связь между частями текста и отдельными предложениями. К концу урока совместно с детьми была составлена *памятка по работе с текстом*, алгоритм его анализа:

1. Определите, что перед вами текст или отдельные предложения.

2. Докажите, что это текст.

3. Какой это текст, повествование, описание или рассуждение? По каким признакам вы это определили?

4. Определите, к какому стилю речи принадлежит данный текст. Докажите.

5. Определите тему и главную мысль текста.

6. На что указывает заглавие текста?

Также был составлен материал для справок, содержащий определения всех понятий, входящих в алгоритм анализа текста, что позволило еще раз закрепить все повторенные теоретические сведения.

Затем мы провели тематический урок на тему «Удивительный цветок ― одуванчик». Это было сделано в связи с невысокими результатами констатирующего эксперимента, в рамках которого четвероклассники должны были создать два текста об этом цветке в разных стилях. Конспект данного урока представлен в Приложении. Следом было проведено еще два тематических урока, после которых в качестве контрольного среза мы предложили четвероклассникам вновь написать сочинение на тему «Сорока» в художественном или учебно-научном стиле. Предварительно, в качестве устного домашнего задания, детям было задано найти и рассмотреть изображения вороны, сороки и воробья, а также прочитать о них статьи в энциклопедическом словаре.

Проверка сочинений проводилась в соответствии с теми же критериями, что и при констатирующем эксперименте.

Результаты по первому критерию ― соответствие заданному стилю речи или ситуации общения ― стали лучше в 3,5 раза: высокие результаты показали 25,9% учащихся (7 чел.) по сравнению с 7,4 % (2 чел.) при констатирующем срезе.

Выразить основную мысль текста с помощью уместного употребления в сочинении-миниатюре первого типа средств художественной выразительности (сравнений, метафор, эпитетов и т.п.) после экспериментального обучения смогли 12 человек ― 44,4%, что почти в 2,5 раза превышает прежний показатель. Средства выразительности стали более разнообразными и многочисленными, например: *Сорока* ― *нарядная птица! Хвост прямой и длинный, как стрела и т.п.*

Заголовки к текстам стали более интересными и разнообразными, например: *Сорока-белобока. Почему сороку называют белобокой. Нарядная птица.* Теперь практически половина класса (48%) смогла по-разному озаглавить оба своих текста. Это на 37% выше предыдущего показателя.

Композиционно верно после экспериментального обучения построили оба текста 18 четвероклассников (66,7%), что превышает прежний результат на 40,7%.

Результаты по последнему критерию ― логической связи предложений в тексте ― также улучшились на 14,8% и составили 81,5%.

Таким образом, контрольный эксперимент подтвердил правильность выдвинутой в исследовании гипотезы и эффективность предложенных методических рекомендаций по улучшению работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе.

**Заключение**

Сегодня в методике преподавания русского языка, в том числе в начальной школе, как никогда возрастает интерес к проблемам развития связной речи младших школьников, что в первую очередь обусловлено достижениями современной лингвистики (синтаксиса текста), психолингвистики в области речевого развития детей и выходом на первый план коммуникативного направления в обучении русскому языку. Это подразумевает прежде всего обучение языку как средству коммуникации, активизацию речевой, а следовательно, мыслительной деятельности, повышение уровня языковой компетентности учащихся. В этой связи следует отметить значимость работы над текстом на уроках русского языка. Именно в тексте все единицы языка представлены в естественной ситуации, реализуют свои речевые, в том числе и текстообразующие функции), и даже могут приобрести новую окраску.

Цель данной выпускной квалификационной работы — на основе достижений лингвистики текста разработать методические рекомендации по эффективной организации работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе ― в основном достигнута.

В соответствии с логикой исследования решены следующие задачи:

- проанализирована лингвистическая, психолингвистическая и методическая литература по теме исследования;

- на основе анализа традиционной программы и учебников по русскому языку для 1-4 классов Т.Г. Рамзаевой, а также данных констатирующего эксперимента выявлено состояние работы над текстом на уроках русского языка;

- разработаны методические рекомендации по активизации работы над текстом в начальной школе.

Результаты проведенного педагогического эксперимента подтвердили верность выдвинутой гипотезы. Действительно, добиться значительного повышения эффективности работы над текстом на уроках русского языка можно, если:

- заменить концентрический подход к изучению теории текста линейным, предполагающим единовременную блоковую подачу текстологического материала;

- систематически проводить тематические уроки, способствующие коммуникативной ориентированности уроков русского языка.

В исследовании предложены методические рекомендации по организации эффективной текстовой деятельности на уроках русского языка в начальной школе, которые могут быть применены в практической деятельности учителей начальной школы.

**Список использованной литературы**

1. Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/614308/> (дата обращения: 14.11.2017).
2. Беляева М.В.Комплексная работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования универсальных учебных действий. Челябинск, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://knashcool6.ucoz.ru/dokument/kompleksnaja_rabota_s_tekstom_na_urokakh_russkogo_.pdf> (дата обращения: 19.12.2017).
3. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. 232с.
4. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 144 с.
6. Гельфонд Е.В. Использование разных видов и типов текстов на уроках русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://conference.nspu.ru/mod/resource/view.php?id=159> (дата обращения: 23.12.2017).
7. Давоян О.Н. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 83-85. [Электронный ресурс]. URL https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3714/ (дата обращения: 09.01.2018).
8. Диброва Е.И. Категории художественного текста // Семантика языковых единиц: сборник статей. Вып. 6. М., 1998.
9. Дощинский Р.А. Работа над текстом на уроках русского языка как средство развития связной речи учащихся 5 классов общеобразовательной школы: [Электронный ресурс]. Дис. ... канд. neд. наук: 13.00.02 . М.: РГБ, 2005.
10. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-8 кл. // Известия АПН РСФСР. Вып. 73. М., 1956.
11. Золотова Г.А. и др. Синтаксис текста. М., 1979.
12. Золотова Г.А. Текст как главный объект лингвистики и обучения языку [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=21&ved=0ahUKEwj2g6jyqtzYAhWD2SwKHVOqCFw4FBAWCCYwAA&url=http%3A%2F%2Fweb-local.rudn.ru%2Fweb-local%2Fprep%2Frj%2Ffiles.php%3Ff%3Dprep_ee578c6b4c5193f1193f410cb001515a&usg=AOvVaw3RNZNKyhw3lydRsz68xv5L> (дата обращения: 15.12.2017).
13. Ковтун Н.П. Работа с текстом на уроке в начальной школе – одно из средств достижения метапредметных результатов в развитии коммуникативных умений младших школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2012/10/07/rabota-s-tekstom-na-uroke-v-nachalnoy-shkole-odno-iz> (дата обращения: 15.12.2017).
14. Логвинова Л.В. Тематическая организация уроков русского языка как средство развития речи учащихся-осетин. Методическое пособие. Орджоникидзе, 1979.
15. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону, 1998
16. Мещеряков В.Н. Формирование коммуникативных умений учащихся на уроках русского языка с учетом методической типологии текстов: АДД. М., 1986.
17. Моторина И.В. Формирование лексической системности в речевом развитии младших школьников (на материале экологического образования): АКД. Рязань, 2001.
18. Новикова С.А. Работа с текстом в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://snovikova2010.narod.ru/happy_birsday/rabota_s_tekstom.pdf> (дата обращения 21.12.2017).
19. Ногаева С.Е. Основы и содержание работы над текстом на уроках русского языка в начальной школе в условиях осетинско-русского двуязычия. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Махачкала, 2012. 23 с.
20. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. 5-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011. 400 с.
21. Пурсенко Г.В. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников на основе познавательной деятельности. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-mladshih-shkolnikov-na-osnove-poznavatelnoy-deyatelnosti-1623648.html> (дата обращения: 10.01.2018).
22. Радченко Л.А. Совершенствование речевой деятельности младших школьников. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/chtenie/2013/08/21/sovershenstvovanie-rechevoy-deyatelnosti-mladshikh-shkolnikov> (дата обращения: 10.01.2018).
23. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Программа для общеобразовательных учреждений 1-4 классы. – М.: Дрофа, 2011. – 93 с.
24. Рамзаева Т. Г. Русский язык. 1 класс.: учебник. – М.: Дрофа, 2011. –95 с.
25. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник 2 класс. В 2 ч. Ч.1. – М.: Дрофа, 2016. – 126 с.
26. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник 2 класс. В 2 ч. Ч.2. – М.: Дрофа, 2016. – 96 с.
27. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник 3 класс. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Дрофа, 2016. – 158 с.
28. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник 3 класс. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Дрофа, 2016. – 141 с.
29. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник 4 класс. В 2 ч. Ч. 1. – М.: Дрофа, 2016. – 158 с.
30. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник 4 класс. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Дрофа, 2016. – 158 с.
31. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 423 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/1673193/> (дата обращения: 15.12.2017).
32. Сабаткоев Р.Б. Проблемы обогащения синтаксического строя русской речи учащихся национальных школ: АДД. М., 1979. 33 с.
33. Санина Л.Д. Развитие речи учащихся на основе теории актуального членения предложения: АКД. М., 1986.
34. Тураева З.Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика). M.: Просвещение, 1986. 127 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.twirpx.com/file/1240543/> (дата обращения: 12.12.2017).
35. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М., 1968.
36. Храмкова Е.Ю. Обучение младших школьников восприятию научно-учебного текста на уроках русского языка // Педагогическое образование. 2009. № 1. С. 94-97. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-mladshih-shkolnikov-vospriyatiyu-nauchno-uchebnogo-teksta-na-urokah-russkogo-yazyka> (дата обращения: 11.01.18).
37. Юртаев С.В. Становление связности текста в письменной речи учащихся // [Вестник Оренбургского государственного университета](https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-orenburgskogo-gosudarstvennogo-universiteta) . 2008. № 81. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-svyaznosti-teksta-v-pismennoy-rechi-uchaschihsya> (дата обращения: 11.01.2018). )