

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**Реализация функционально-семантического подхода в процессе
начального языкового образования
(на материале категории вида и времени глагола)**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021559
Водопьяновой Анны Сергеевны

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

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лингвотeorетические основы функционально-семантического подхода к изучению глагола в начальной школе.....	11
1.1. Исходные предпосылки, определяющие особенности изучения глагола в функционально-семантическом аспекте.....	11
1.2. Понятие о категории вида и времени глагола. Семантика видо-временных форм.....	17
1.3. Связь категории времени с категорией вида.....	28
Глава 2. Методические основы реализации функционально-семантического подхода на уроках русского языка в современной начальной школе.....	33
2.1. Проблема функционально-семантического подхода к изучению русского языка в начальной школе (обзор методической литературы).....	33
2.2. Последовательность освоения видо-временных форм русского глагола в программе и учебниках «Русский язык (I-IV классы) Т.Г. Рамзаевой.....	40
2.2. Содержание экспериментально-методической работы по реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения видо-временных форм глагола.....	46
Заключение.....	61
Библиографический список.....	63
Приложение.....	69

ВВЕДЕНИЕ

В современный период развития общеобразовательной школы языковое образование младшего школьника и его речевое развитие всё более основательно и обоснованно сливаются в единый учебно-познавательный процесс. Одним из аспектов указанной взаимосвязи является внимательное отношение в школьном обучении к функциям (роли) языка как средству общения, познания окружающего мира, а также саморазвития ученика как личности со своими интересами, потребностями и способностями их осуществить. В связи с этим «все большее значение приобретает создание для школьника учебных пособий, учитывающих функции родного языка в обществе. Социальная направленность школьных учебников «Русский язык», в частности, и состоит в том, чтобы сделать для учащихся реальной возможностью не только осознать роль основных единиц языка и речи (слова, предложения, текста), каждой части речи, определенных членов предложения, морфем и т.д. в речевом общении, но и сформировать у детей умение пользоваться средствами языка и речи для стилистически и лексически точного, грамматически правильного выражения своих мыслей и чувств, а также верного и осознанного понимания речи других в устной и письменной форме» (Рамзаева, 2003, 25). Достичь решения данных задач нельзя без учета в процессе изучения русского языка функционально-семантического подхода.

Еще одной причиной актуальности исследования является то, что в последние годы все активнее развивается функциональное направление в изучении языка, получившее отражение в работах известных ученых XIX-XX вв. Традиции функционального изучения языка в отечественном языкознании восходят к трудам А.А. Потебни, А.М. Пешковского и др. В связи этим, сформулированный профессором М.Т. Барановым функциональный принцип изучения русского языка, который заключается «в показе функций (то есть роли) языковых явлений в языке и речи», отражает объективный путь развития теории и практики методики преподавания русского языка по соединению линий изучения языка и речи.

В последние годы в методике преподавания русского языка с опорой на исследования по функциональной грамматике разрабатываются разные аспекты изучения языка: функциональный подход к изучению синтаксиса (А.Ю. Купалова), функциональный подход к изучению местоимений (М.В. Папина) и наречий (И.А. Шкляр). Функционально-семантический аспект изучения качественных прилагательных в начальной школе рассматривается С.Ю. Булановой. Значительный вклад в разработку проблемы функционально-семантического аспекта обучения русскому языку в начальной школе внесла Т.Г. Рамзаева (2003, 2007).

Особую актуальность функционально-семантический аспект изучения языка приобретает в процессе изучения морфологии, которую академик В.В. Виноградов называл «душой языка». При этом «современные школьники не всегда осознают, каково место этого раздела в системе языка, как использовать знания по морфологии при создании собственных высказываний в устной и письменной форме» (Стрыгина, 2005, 45). В методических исследованиях не раз поднимался вопрос о том, что при значительном количестве часов, предусмотренных программой на изучение морфологии в школе, основные умения и навыки остаются несформированными. Поэтому возникает необходимость совершенствования систем работы по данному разделу, которая видится как раз по линии реализации функционально-семантического подхода в изучении морфологических категорий. Ведь цель школьного этапа изучения морфологии - научить учащихся сознательно и произвольно оперировать своими умениями. Новые подходы к изучению морфологии, обусловленные коммуникативной направленностью курса русского языка, связаны с рассмотрением вопроса функционирования единиц языка и речи.

Проблема особенно актуальна для начальной школы, так как «дети приходят в школу, умея склонять и спрягать, употреблять существительные, прилагательные, глаголы в речи, а задача обучения сделать этот процесс сознательным и произвольным, чтобы все богатство грамматических форм находило отражение в текстах, которые создают учащиеся с учетом разных целей обще-

ния» (Алексеева, 2001, 202). В связи с этим реализация функционально-семантического подхода в изучении грамматического материала представляет собой одну из существенных особенностей содержания начального языкового образования. Таким образом, овладение языком как средством общения (что является главной целью обучения в школе) невозможно без опоры на функциональную грамматику, для которой характерен подход «от семантики к ее формальному выражению (от функций к средствам) и от формы к семантике (от средств к функциям)» (Бондарко, 2007, 61).

Актуальность темы исследования доказывается также необходимостью реализации текстоцентрического подхода к урокам русского языка, который предполагает использование различного рода текстового дидактического материала. Важность обучения языку на основе текста обосновывается в работах Т.М. Воителевой, Н.А. Ипполитовой и др. Наблюдение над функционированием языковых единиц можно организовать только на основе текста, поскольку коммуникативную значимость все единицы языка приобретают в тексте. Следовательно, необходимость реализации функционально-семантического изучения языка обусловлена коммуникативной направленностью современных программ по русскому языку, задачами развития речи учащихся. «Задачи развития связной речи могут быть разрешены только в том случае, если, наряду с работой по обогащению словарного запаса учащихся, по усвоению норм литературного языка, будет осуществляться настойчивая и систематическая работа над пониманием роли языковых единиц в построении текста» (Новикова, 2013, 144).

Поскольку задача реализации функционально-семантического подхода в обучении русскому языку сложна и многообразна, то мы в своем исследовании остановились на одном аспекте данной проблемы, а именно: реализации функционально-семантического подхода при изучении глагола. Выбор данной части речи обусловлен следующими причинами. Глагол – важнейшая часть речи в русском языке. Кроме разнообразия лексических значений, глагол представляет собой синтез разнообразных грамматических категорий и форм. Уже в

начальной школе учащиеся узнают, что глагол изменяется по временам, числам лицам (в настоящем времени) и по родам (в единственном числе прошедшего времени), что в состав глагольных форм входит изменяемая и неизменяемая форма (инфинитив). Богатство значений глагола обусловлено также многообразием его синтаксических возможностей. Глагол - это главный член предложения, сообщающей о подлежащем какую-то новую мысль; наряду с подлежащим он один из организующих центров предложения. Глагол имеет большое значение для построения словосочетаний и предложений. Как известно, в русском языке широко развито глагольное управление, правильное употребление падежей существительных в значительной мере зависит от понимания учащимися лексического и грамматического значения глагола. В организации предложения и текста глаголы играют первостепенную роль, следовательно, именно это часть речи должна изучаться на функционально-семантической основе.

Обращение именно к проблеме изучения глагола на функционально-семантической основе обусловлено и тем, что вопросы взаимосвязи изучения глагола как части речи с одновременным усвоением его коммуникативной роли в тексте имеют прямое отношение к развитию речи учащихся.

Таким образом, анализ лингвометодической литературы позволил выявить следующее **противоречие**. Коммуникативная направленность современных программ по русскому языку требует реализации функционально-семантического подхода в процессе обучения русскому языку, особенно при изучении глагола, который выполняет важнейшую текстообразующую функцию в языке. В то же время специальных пособий, дидактического материала, позволяющего на практике реализовать функционально-семантический подход в процессе изучения глагола в начальной школе до настоящего времени нет.

Следует отметить, что изучение же этой части речи вызывает серьёзные трудности у учащихся. Это связано прежде всего с тем, что глагол имеет самую разветвлённую систему грамматических категорий, важнейшими среди которых являются категории вида и времени. Изучение этих глагольных категорий имеет многолетнюю историю в лингвистической литературе (См. работы А.А.

Шахматова, А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, Л.Л. Буланина, А.В. Бондарко, А.Н. Тихонова и др.). Несмотря на такой интерес к названным глагольным категориям, в лингвистической литературе много спорных вопросов, касающихся соотношения видовременных форм.

Знакомство с видовременными формами глагола предусматривается школьной программой. При этом формы времени изучаются довольно подробно уже в начальной школе, а понятие о категории вида вводится только в среднем звене, что затрудняет процесс усвоения временных форм. Категория времени тесно связана с категорией вида. По мнению многих лингвистов, в отношении русского языка следует говорить не столько о временной, сколько о видовременной системе глагола (В.В. Виноградов, А.В. Бондарко, А.Н. Тихонов и др.).

Вид и время имеют большое значение для построения связной монологической речи, и письменной, и устной. Соотношение видо-временных форм глаголов-сказуемых является одним из средств связи самостоятельных предложений в тексте. Важную роль играет соотношение видо-временных форм и при построении сложных предложений, однородных рядов сказуемых. Между тем школьники часто нарушают нормы соотношения видо-временных форм как при построении текстов, так и отдельных сложных предложений. Многочисленные ошибки свидетельствуют о том, что учащиеся не имеют твердых навыков употребления видо-временных форм при построении связной монологической речи. Поэтому весьма актуальна задача изучения таких глагольных категорий как вид и время в аспекте текстового функционирования. Освоение видовременных форм на материале текстов, реализация функционально-семантического подхода при их изучении позволит выяснить их роль в организации разных типов связной речи и привить учащимся навыки самостоятельного конструирования текстов.

Проблема исследования: каковы возможности уроков русского языка в реализации функционально-семантического подхода при изучении глагола в начальной школе? Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

Объектом исследования является процесс реализации функционально-семантического подхода при изучении видо-временных форм глагола в начальной школе, **предметом исследования** – система заданий и упражнений, направленная на реализацию функционально-семантического подхода при изучении категорий вида и времени глагола в начальной школе.

В начале нашего исследования мы выдвинули **гипотезу**. Функционально-семантический подход при изучении категорий вида и времени будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- категории вида и времени будут изучаться взаимосвязано;
- на уроках будут вводиться элементарные теоретические сведения о текстообразующей роли глагольных слов и о правильном употреблении видо-временных форм глаголов-сказуемых в текстах разных функциональных типов;
- в качестве дидактической единицы будут использоваться мини-тексты, позволяющие знакомить младших школьников с текстообразующей ролью видо-временных форм в тексте.

Для проверки гипотезы и достижения цели исследования необходимо было решить ряд **задач**:

- провести анализ научной литературы по теме исследования и выявить предпосылки к использованию функционально-семантического подхода при изучении глагола в начальной школе;
- проанализировать возможности реализации функционально-семантического подхода в программах и учебниках по русскому языку для начальной школы;
- разработать систему упражнений, направленных на формирование у младших школьников представления о функционально-семантических свойствах глагольных слов;
- проверить эффективность предлагаемой гипотезы

Теоретической основой решения задач, поставленных перед началом исследования, стал анализ научной литературы по теме исследования. Были про-

анализированы труды лингвистов, разрабатывающих теорию функциональной грамматики (В.В. Виноградов, А.В. Буланин, И.В. Бондарко, А.М. Ломов и др.), методистов (Т.Г. Рамзаевой, С.Ю. Булановой, М.В. Папиной и др.), занимающихся проблемами реализации функционально-семантического подхода в изучении русского языка.

При проведении исследования были использованы следующие **методы**: теоретический анализ лингвистической и методической литературы по теме исследования; констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты; наблюдение за учебным процессом; количественный и качественный анализ письменных работ учащихся.

Практическая значимость исследования определяется тем, что: предложена система упражнений и различные виды заданий для наблюдения над функцией в речи глагольных слов, отобран дидактический материал в виде мини-текстов разных стилей и типов для реализации функционально-семантического подхода при изучении глагола.

Исследование проводилось на **базе 4-го класса** МБОУ "СОШ №2" г. Шебекино, Белгородской области.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения. К работе прилагается список использованной литературы, приложение.

Во **Введении** формулируется актуальность исследования, обоснована проблема, определены цели и задачи работы, сформулирована гипотеза исследования.

В **первой главе** «Лингвотеоретические основы функционально-семантического подхода к изучению глагола в начальной школе» выявляются исходные предпосылки, определяющие особенности изучения глагола в функционально-семантическом аспекте. Здесь также анализируются лингвистические особенности категорий вида и времени глагола, показана связь данных категорий.

Во **второй главе** «Методические основы реализации функционально-семантического подхода на уроках русского языка в современной начальной

школе» рассмотрены возможности реализации функционально-семантического подхода обучения русскому языку в программе и учебника «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой; представлен обзор методической литературы по проблеме исследования, а также описывается экспериментальной работы по реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения видо-временных форм глагола.

В Заключении подведены итоги исследования и намечены перспективы дальнейшей работы.

В Приложении содержатся материалы, отражающие экспериментальную работу: конспекты уроков, таблицы, дидактический материал, детские работы.

ГЛАВА 1. ЛИНГВОТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО – СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ГЛАГОЛА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Исходные предпосылки, определяющие особенности изучения глагола в функционально-семантическом аспекте

Коммуникативно-речевая направленность обучения русскому языку обусловила особое внимание современной методической науки проблеме изучения языковых единиц в процессе функционирования. Базой для этого стал функциональный подход, активно разрабатываемый в трудах современных отечественных лингвистов (А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, М.А. Шелякин и др.). Обращение к функциональным признакам грамматических норм знаменует собой поворот к деятельностным аспектам языка, то есть к исследованию языковых единиц в процессе коммуникации.

Категория коммуникативности является в настоящее время основной платформой, реализуемой в методике преподавания русского языка. Она представляет собой такую исходную позицию в методике, через которую рассматриваются и оцениваются традиционные и новые лингвистические и методические положения.

Под коммуникативностью разумеется такой подход к содержанию обучения языку, при котором главным ориентиром является не грамматика, состоящая из правил, а особенности функционирования языковых форм в речи. Такой подход обусловлен тем, что «язык есть только тогда, когда он употребляется», что в реальной действительности строй языка обнаруживается только в тех или иных формах его употребления» (Винокур, 1959, 221). Именно поэтому с коммуникативностью связан принцип функциональности обучения, получивший большое признание в лингводидактике. Интерес к освещению в теории и использовании в практике обучения функциональной стороны языковых единиц привел к появлению нового типа грамматик – функциональных.

«Понятие функция, - пишет Г.А. Золотова, - становится понятным, вытекающим из сущности языка, выражающим роль того или иного языкового эле-

мента в коммуникативном акте соответственно тому принципу функциональности, который в свое время был выдвинут И.А. Бодуэном де Куртене» (Золотова, 1973, 7).

Функции языка, как это признано в языкознании, «представляют собой проявление его сущности, его назначения и действия в обществе, его природы, т.е. они являются его характеристиками, без которых язык не может быть самим собой» (Языкознание, 1998, 565-565).

Сложность содержания языкового образования в школе обусловлена прежде всего полифункциональностью языка как семиотической (знаковой) системы, существующей в обществе. Язык для ученика уже на начальной ступени обучения выступает не только как важнейшее средство общения людей, но и как возможность познания окружающего мира, речевого и умственного развития человека, взаимовлияния людей друг на друга, эстетического и нравственного воспитания. Вместе с тем язык представляет для школьника и средство познания самого себя как социального субъекта (у него возникает потребность понять: «Кто я? Кто рядом со мной? Что я могу»? Каким я должен быть, чтобы достигнуть желаемого и быть полезным людям или, наоборот, неуважаемым»).

По мнению Т.Г. Рамзаевой, разработавшей для начальной школы концепцию функционально-семантического подхода к изучению русского (родного) языка), при ответе на вопрос, «Что является исходным при определении содержания начального языкового образования?» необходимо прежде всего учитывать совокупность функций языка (Рамзаева, 2003, : 25). Поэтому для успешной реализации функционально-семантического аспекта обучения русскому языку в современной начальной школе учителю необходимо иметь представление о функциях языка.

В качестве ведущих (базовых, первичных) функций языка в лингвистике принято выделять следующие: коммуникативную. Язык – средство общения; когнитивную. Язык обеспечивает познание окружающего мира, человека как социального субъекта, самого себя; гносеологическая. Данная функция примыкает

к когнитивной функции, иногда называемая экспрессивной; эмоциональную. Язык – одно из средств выражения чувств и эмоций человека.

Поскольку функции языка как важнейшего средства общения людей выражают его сущность, его назначение (роль) в человеческом обществе, следовательно, при определении содержания школьного обучения и его методической направленности целесообразно в качестве основополагающего фактора выделять функционально-семантический аспект начального языкового образования.

Особую роль играет функциональный подход при изучении грамматики. О функциональном подходе к изучению грамматики в разное время говорили А.М. Пешковский, В.А. Добромислов и др. Однако до сих пор изучаемая в школе грамматика – это грамматика пассивная, анализирующая значение строевых элементов языка, а не их функций.

За последние десятилетия в связи с тем, что в языкознании все больше и больше проявляется тенденция исследования грамматических форм с точки зрения их функционирования, назначения и роли в речи, возникла необходимость пересмотра статуса отдельных языковых единиц, которые получают адекватную квалификацию и объяснение не в пределах предложения, а лишь в тексте. К таким единицам в значительной мере относится глагол. Именно этим объясняется необходимость изучения глагола в аспекте текстового функционирования, помогающем обеспечивать выработку умений и навыков пользования им в устной и письменной речи. Однако, к сожалению, на практике функционально-семантическому аспекту изучения глаголов уделяется недостаточное внимание. В учебниках не раскрываются функции глагольных слов, за рамками учебников остаются функциональные признаки этой части речи.

Цель школьного этапа изучения грамматики – научить школьников сознательно и произвольно оперировать своими умениями. Реализуя замысел текста (писательский или свой, ученический), ученик должен уметь выбрать грамматические формы для передачи сюжета, авторского отношения к изображаемому, авторской оценки происходящего, для создания выразительности текста. Следовательно, вопрос о текстообразующих и выразительно-изобразительных

функциях грамматических форм должен рассматриваться на уроках русского языка в плане реализации функционального принципа изучения единиц языка. Поэтому далее предметом нашего рассмотрения станут вопросы текстообразующей функции русского глагола и его изобразительно-выразительные возможности.

О роли глагола и глагольных форм в речи писали многие ученые-лингвисты: В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.Н. Гвоздев, А.И. Ефимов, М.Н. Кожина, Л.В. Щерба и др.

Под текстообразующей функцией единиц языка принято понимать «их способность участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла – всех факторов, обуславливающих его создание и интерпретацию» (Ипполитова, 1992, 80).

В тексте глагол как единица языка выступает в своей коммуникативной функции, в единстве лексического и грамматического значений. Так, например, глаголы прошедшего времени в аористическом значении передают динамику развития сюжета, глаголы прошедшего времени в перфектном значении используются при описании однородных состояний. Таким образом, употребление глагольных форм в тексте упорядочено, что позволяет им играть особую роль в создании связного высказывания.

Из всех частей речи глагол выделяется как самая сложная и самая ёмкая часть речи, так как обладает широкими возможностями яркого описания жизни в её развитии и движении. Исследователи утверждают, что в глаголе, образно говоря, течёт самая алая, самая артериальная кровь языка. Если писатель хочет «вдохнуть жизнь» в повествование, он обращается к глаголам (Голуб 2002: 286). Обилие глаголов обычно отличает повествование от описания, в котором главным выразительным средством речи являются имена существительные, прилагательные.

Исходным моментом реализации выразительно-образительной функции грамматических форм глагола является переносное употребление форм

времени, лица, наклонения. Изобразительные качества глаголов издавна привлекали исследователей. Экспрессивность глагола объясняется богатством и многогранностью его смысловой структуры, а также разнообразием стилистических связей.

На экспрессивные качества глагола обращал внимание акад. С.П. Обнорский. Он подчеркивал, что сила и выразительность речи создаются с помощью префиксации, типичной для глагола. Г.О. Винокур в статье «Глагол или имя?» писал, что «употребление отглагольно-именных конструкций там, где возможна нормальная глагольная, делает выражение более «худосочным», «вялым», «книжным». Следовательно, худосочности, вялости, книжности противопоставляются иные качества, сообщаемые окружающему контексту речи глаголами (Цит. По: Ефимов, 1961, 390-391).

Художественная, публицистическая и живая разговорная речь широко используют глагольные формы, которые во многом обуславливают общую динамичность речи. По мнению лингвистов, сравнение научной речи с художественной в отношении употребления глагола показывает, что отчетливо выступает качественный характер глаголов в первой и динамический – во второй. Не случайно, например, именно в научной речи многие глаголы состояния, употребляемые в настоящем времени, обозначают не динамичное состояние в момент речи, как это свойственно, например, разговорно-бытовой сфере, а качество. Ср.: *Вода уже кипит* и *Вода кипит при 100* С.*

Как отмечает М.Н. Кожина, стилистическими свойствами различных глагольных категорий и форм определяется разная степень их применения в функциональных стилях. Например, богатые экспрессией и эмоциональностью формы повелительного наклонения почти не используются в научной и официально-деловой речи, зато широко употребительны в разговорной, художественной и публицистической (*Да здравствует обновление!*).

Многие оттенки вида глагола и способы их выражения имеют ограниченные сферы употребления. Например, глаголы многократного и однократного действия являются яркой приметой разговорной речи (*бывал, лавливал, сада-*

нул), но не свойственны книжной, в частности научной и деловой.

Глагольные категории и формы обладают богатой синонимикой, возможностями переносного употребления. Например, настоящее используется для выражения действий, происходящих в прошлом, или, напротив, прошедшее время – для выражений действий в будущем и т.д. Все многообразие этих возможностей представлено в художественной литературе. «Для художественной речи характерно и то, что в пределах сравнительно небольшого контекста используются в целях выразительности самые разнообразные видовременные формы и их значения, а также способы выражения наклонений, тогда как научной и особенно деловой речи свойственно употребление форм какого-либо одного плана или двух» (Кожина, 1995, 141-142).

Доля глаголов особенно высока в языке художественной литературы, и прежде всего благодаря динамическому характеру глагола. По наблюдениям исследователей, в художественной речи глаголов употребляется в среднем примерно в 2,5 раза больше, чем в деловой, и в 1,7 раза больше, чем в научной.

Глагол располагает наиболее развитой синонимией форм. Поэтому его стилистические ресурсы, по сравнению с другими частями речи, весьма значительны. Так, чрезвычайно богата синонимика личных форм глагола, в частности возможности использования форм одного лица и числа для выражения значения другого, т.е. грамматико-стилистические переносы. При этом обычно появляются дополнительные смысловые оттенки, что увеличивает экспрессию выражения. Например, для обозначения действия говорящего могут использоваться: 2-е л., ед. ч. с обобщённым значением (*С поляны сияющей входил в тёмный лес, как в пещеру, но осмотришься – до чего хорошо!* Пришвин); 3-е л. С оттенком как бы растворения своего действия в действиях другого (*Вам говорят! Вас просят!*) или с оттенком объективизации (*Запомните: никаких отговорок не признает Ваш покорный слуга.* Боборыкин); безличная форма (*Мне хочется Вам сказать*); инфинитив с обобщённым значением (*Служить бы рад, прислуживаться тошно.* Грибоедов); повторение формы 2-го л. В диалогической речи (*Ты всё ищешь? – Ищешь! Ещё бы!*) и др.

Речь, насыщенная глаголами, выразительно рисует стремительно развивающиеся события, создаёт энергию и напряженность повествования. Мастера художественного слова и стилисты видят в глаголе и яркое средство образной конкретизации речи (Голуб 2002: 286). Вот почему так необходимо привить учащимся умения и навыки правильного и художественно оправданного употребления глагола и его форм в тексте, в связной речи. Внимание к глаголу как к одному из средств реализации связности, к смыслонесущему элементу текста поможет выработать у учащихся подход к связной речи как к языковому феномену, разовьет их языковое чутье.

«Глагол, - по словам исследователей, - является ядром, вокруг которого выстраивается оболочка обстоятельств, характеризующих действие и придающих ситуации конкретность и весомость. Глаголы – основной строительный материал для текста, позволяющий выражать действия в их динамике» (Русский язык и культура речи, 2014, 245). Поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному употреблению глаголов в тексте, поскольку ошибки, связанные с употреблением глагольных форм, часто приводят к смысловому и стилистическому разрушению всего текста.

Реализация принципа функциональности позволяет расширить традиционное (формально-грамматическое и описательно-классификационное) изучение глаголов. Формирование речевых навыков при изучении глагола предполагает сознательное восприятие фактов языка, понимание законов использования глаголов в зависимости от контекста.

1.2. Понятие о категории вида и времени глагола. Семантика видо-временных форм

Категория вида – одна из важнейших глагольных категорий, которая охватывает все лексемы, все глагольные формы. Несмотря на то, что категория вида издавна привлекала к себе внимание лингвистов, до сих пор нет единства мнений, во-первых, в вопросе определения вида, во-вторых, в различии между совершенным и несовершенным видом.

Одни лингвисты рассматривают вид как категорию, которая обозначает распределение действия во времени (А.Х. Востоков, А.М. Пешковский). Например, по А.М. Пешковскому, категория вида – это морфологическая категория, обозначающая, как «протекает во времени или как распределяется во времени» глагольный признак (Пешковский, 2006), и выражающая это значение в системе противопоставленных друг другу форм совершенного и несовершенного вида. Другие лингвисты (В.В. Виноградов, Л.Л. Буланин, В.А. Бондарко и др.) рассматривают вид как категорию, выражающую действие в отношении к его пределу, результату.

Несовершенный вид обозначает действие в его течении, без указания на предел, границу действия: *стонал, читаю, бежал*. Совершенный вид обозначает ограниченное пределом действие в какой-либо момент его осуществления: *за шумел* (начал шуметь), *по шумел* (некоторое время), *от шумел* (завершил действие) (Современный русский язык, 2011, 233).

Как указывает Ю.С. Маслов, глаголы совершенного и несовершенного видов противопоставляются друг другу по пяти элементам значения:

- действие как процесс – целостное действие: *выходил – вышел, видел – увидел*;
- действие как попытка достижения результата – действие, обозначающее успех в достижении результата: *уговаривал – уговорил, писал – написал*;
- действие с неопределённой длительностью протекания – действие с ограниченным и даже мгновенным протеканием: *кивал – кивнул, толкал – толкнул*;
- обычное повторяющееся действие – действие, повторённое конечное число раз и даже единичное действие: *перетисывал – перетисал*;
- действие вообще – конкретное действие: *встречал – встретил, принимал – принял* (Маслов, 2014, 64).

С образованием глаголов противоположного вида связано понятие видовой пары. «Видовая пара – это две соотносительные формы одного и того же глагола, тождественные лексически и различающиеся видовым значением: *делать – сделать, выполнять – выполнить*» (Ушакова, 1999, 125).

Основными процессами видообразования в современном русском языке являются перфективация и имперфективация. Перфективация – образование видовых форм совершенного вида от форм несовершенного вида, например: *читать – прочитать, худеть – похудеть, глухнуть – оглухнуть*. Самым продуктивным способом перфективации является префиксальный. При этом префикс не изменяет лексического значения производящей основы, но изменяет её грамматическое значение.

Процесс перфективации, обеспечивающий образование видовых пар, следует отграничивать от словообразования, при котором производный глагол отличается по своему лексическому значению от производящего: ср. *делать – сделать* (видовая пара), а *делать – переделать, делать – доделать; делать – отделать* (видовая оппозиция) (Бондарко, 1975, 100).

Образование видовых пар в результате перфективации является нерегулярным, и эта «нерегулярность усугубляется ещё и тем, что в одном случае бесприставочный глагол образует видовую пару лишь с одним приставочным (*делать – сделать*), а в других – с несколькими (*топить – утопить, затопить; готовить – приготовить, подготовить*). Такие факты часто объясняются многозначностью бесприставочных глаголов» (там же, 102).

К перфективации иногда относят пары типа *толкать – толкнуть, махать – махнуть* (А.Н. Тихонов). Однако многие аспектологи (Ю.С. Маслов, А.В. Бондарко и др.) видовой парой их не считают, усматривая существенное различие в семантике таких глаголов и отнесённость их к разным способам глагольного действия.

К непродуктивным способам перфективации относят следующие способы: префиксально-суффиксальный (*вешать – повесить, глотать – проглотить*); супплетивный (*ловить – поймать, класть – положить, брать – взять*).

Имперфективация – образование форм несовершенного вида на базе форм совершенного вида при помощи суффиксов, наиболее продуктивные из которых *-ыва-* (*-ива-*): *дописать – дописывать, прочитать – прочитывать, поддерживать – поддерживать*; к непродуктивным суффиксам можно отнести –

ва-, *-ева-*, например: *дать* – *давать*, *затмить* – *затмевать*; *-а-*: *спасти* – *спасать*.

Менее продуктивными способами имперфективации следует считать чередование суффиксов (иногда присоединяется и чередование корневых морфем): *собрать* – *собирать*, *уплотнить* – *уплотнять*, *укрепить* – *укреплять*, *умереть* – *умирать*; акцентологический (изменение места ударения): *разрезать* – *разре-зать*, *рассыпать* – *рассыпать* (Бондарко, 1976, 95).

Каждый глагол в русском языке обладает видовым значением, но не каждый глагол образует видовую пару. Глаголы, употребляющиеся в форме только одного вида, называются одновидовыми, несоотносительными. Среди этих глаголов выделяются две группы: одновидовые глаголы несовершенного вида и одновидовые глаголы совершенного вида.

Главной причиной видовой несоотносительности является семантика. Одновидовые глаголы совершенного вида обозначают такие действия, которые, как правило, не мыслятся в длительности, в течение: *ринуться*, *сомкнуться*, *очутиться*. Если же глаголы совершенного вида обозначают длительность, то она ограничена временными рамками: *погулять*, *поболтать*, *пролежать*. Одновидовые глаголы несовершенного вида называют действия, которые не могут быть ограничены каким-либо внутренним пределом и, следовательно, представлены как целостные: *спать*, *лежать*, *бежать*, *сидеть*, *шуметь*, *царствовать*, *барствовать*, *важничать*, *озорничать*.

Значительную часть глагольной лексики, которая в современном русском языке заметно пополняется, составляют двувидовые глаголы. Подход в лингвистике к этой группе глаголов неоднозначный.

В работах по аспектологии (Ю.С. Маслов, Н.С. Авилова, М.А. Шелякин) эти глаголы называются «нейтральными к виду», «безвидовыми» и относятся к аномальным явлениям. Другие лингвисты рассматривают двувидовые глаголы как «морфологический синкретизм» – совмещение в одной глагольной форме значений совершенного и несовершенного видов.

В лингвистической литературе обычно выделяют две группы двувидовых

глаголов: 1) древние глаголы *казнить, женить, ранить, велеть, венчать, обещать, молвить, крестить*; состав их в современном русском языке практически не пополняется; 2) глаголы на *-овать* старославянского и западноевропейского происхождения: *использовать, атаковать, конфисковать, рапортовать*; глаголы с суффиксами *-ирова-*, *-изирова-*: *телефонизировать, телеграфировать, телефонировать, газифицировать*. Глаголы второй группы активно пополняются.

Обычно конкретное видовое значение у двувидовых глаголов проявляется в контексте, например: *Каждую свободную минуту он использовал для того, чтобы заглянуть в книгу (Катерли). – На сборы дали месяц Репнин сполна использовал его (Дангулов).*

В области двувидовых глаголов в современном русском языке действуют две противоположные тенденции. С одной стороны, их состав постоянно пополняется. С другой стороны, «язык стремится преодолеть двувидовость и представить двувидовой глагол в определенном значении. Для этого используется один из двух путей: либо образуются формы при помощи суффиксов *-ыва-/-ива-* со значением несовершенного вида: *реализовать – реализовывать*, и тем самым бывший двувидовой глагол начинает использоваться для выражения только значения совершенного вида; либо образуются глаголы с чистовидовой приставкой, а исходная лексема начинает использоваться для выражения значения несовершенного вида: *ремонттировать – отремонтировать* и т.д.» (Ушакова, 1999, 134).

Таким образом, грамматическая категория вида охватывает все глаголы без исключения. Однако ядро этой грамматической категории составляют глаголы, имеющие видовую пару. Младшим школьникам не всегда просто определить смысловые оттенки, содержащиеся в глаголах совершенного и несовершенного вида. Видовые различия существенны для выражения временных, количественных и результативных значений, проявляющихся «внутри» глагольного слова. Обилие значений, которые могут быть переданы формами совершенного и несовершенного вида, говорит о необходимости организации на

уроках русского языка специальной работы, направленной на формирование умения правильно использовать в речи глагольные формы совершенного и несовершенного вида. Правильный выбор видовой формы дает возможность правильно, адекватно ситуации выразить мысль и обеспечивает эффективность общения.

Категория времени – это грамматическая, словоизменительная категория, которая показывает отношение действия, выраженного глаголом, к моменту речи через систему противопоставленных друг другу форм настоящего, прошедшего и будущего времени. Момент речи является той точкой отсчёта, относительно которой определяется конкретное содержание каждой временной формы (Бондарко, 154).

Из определения следует, что настоящее время указывает на то, что действие, выраженное глаголом, происходит в момент речи (*пишешь, говоришь*); прошедшее время указывает на то, что действие происходит до момента речи (*работал, писал, прочитал*); будущее время указывает на то, что действие будет происходить после момента речи (*буду писать, напишу*).

Категории времени в русском языке уделяли и уделяют внимание многие лингвисты. Особенно существенными (с середины XX века) в теоретическом отношении представляются работы В.В. Виноградова, А.В. Бондарко, Л.Л. Буланина, М.А. Шелякина, А.Н. Тихонова и др.

В своей работе «Вид и время русского глагола» А.В. Бондарко систему времён русского глагола представляют следующим образом:

Прошедшее	Прошедшее несовершенное (<i>открывал</i>)	Прошедшее совершенное (<i>открыл</i>)
Настоящее	Настоящее несовершенное (<i>открываю</i>)	-
Будущее	Будущее несовершенное (<i>буду открывать</i>)	Будущее совершенное (<i>открою</i>)

Русский глагол имеет три формы времени, которые отличаются значением, употреблением и грамматическим оформлением, причём каждое время имеет много оттенков значения, которые связаны с категорией вида.

Общим значением настоящего времени является обозначение действия,

совпадающего с моментом речи. Формы настоящего времени образуются путём присоединения к основе настоящего времени личных окончаний глагола. Некоторые глаголы (их мало в русском языке) образуют формы настоящего времени двояко: как от основы настоящего времени, так и от основы инфинитива: *брызгает – брызжет; двигает – движет*. Такие параллельные формы различаются либо по смыслу, либо по стилистическому употреблению.

С точки зрения значения настоящее время может быть представлено двумя разновидностями: а) настоящее актуальное; б) настоящее неактуальное.

Настоящее актуальное выражает отнесённость действия к реальному моменту речи. Сюда относят: 1) значение действия, осуществляемого именно в момент речи: *Молчу, но я страдаю*; или: *Кончаю, страшно перечесть, стыдом и страхом замираю* (Пушкин). Фактически действие может быть начато ещё до момента речи и продолжено в будущем, однако это никак не выражено. Ср.: *Еду-еду в чистом поле. Колокольчик динь-динь-динь* (Пушкин); 2) действие осуществляется в момент речи, в то же время охватывает отрезок прошлого и может продолжаться в будущем: *Я давно уж живу не сердцем, а головой* (Лермонтов). В предложениях такого типа могут быть специальные лексические показатели (например, обстоятельства времени), но их может и не быть: *Недаром помнит вся Россия про день Бородина* (Лермонтов); 3) значение действия постоянного. Действие при этом, однако, не становится обобщённым, абстрактным: *Посёлок этот стоит у реки* (Современный русский язык, 2011, 245).

Настоящее неактуальное не связано с моментом речи. Здесь можно отметить следующие значения: 1) значение настоящего (абстрактного), то есть значение повторяющегося, обычного, обобщённого действия: *Ложка дёгтю портит бочку мёда*; 2) значение действия, которое воспринимается как постоянное свойство, качество предмета: *Он всегда молчит* (Ср.: *Он всегда молчалив*); 3) значение, не связанное с моментом речи. Такое значение используется для констатации событий в киносценариях, либретто, когда важна определённая последовательность сообщений. Например, из либретто к опере «Руслан и Людмила»: *Туман рассеивается. Изумлённый Руслан видит грозную Голову велика-*

на. Голова гонит витязя прочь, поднимает бурю.

Формы прошедшего времени образуются от основы неопределённой формы глагола. Только формы прошедшего времени характеризуются специальным аффиксом - суффиксом *-л*, который может быть материально выраженным (*носил, носила, носило, носили*) и нулевым (*нёс, вёз, принёс*). По происхождению это формы причастий прошедшего времени, которые в древнерусском языке представляли собой сложную форму прошедшего времени со вспомогательным глаголом *быть* в спрягаемой части. После утраты сложных форм причастие на *-л* превратилось в личную форму прошедшего времени.

Глаголы прошедшего времени не изменяются по лицам, однако изменяются по родам и числам.

В современном русском языке значение форм прошедшего времени глагола связано с принадлежностью к виду.

Основные значения прошедшего времени глаголов совершенного вида таковы:

- значение действия, происходившего в прошлом, без указания на последовательность его по отношению к другим действиям: *В песчаных степях арабийской земли три гордые пальмы высоко росли* (Лермонтов). *Жил старик со своею старухой у самого синего моря* (Пушкин);
- значение конкретного, единичного действия, происходившего в определённое время в прошлом – *Раз в крещенский вечерок девушки гадали, За ворота башмачок, сняв с ноги, бросали* (Жуковский);
- значение повторяющегося в прошлом действия – *Девочка Маруся всякий раз всплёскивала ручонками, и глаза её загорались огоньком неподдельного восторга* (Короленко);
- значение присущего предмету или лицу качества – *Граф хорошо танцевал и знал это* (Толстой).

Значение форм прошедшего времени глаголов несовершенного вида:

- значение действия как факта, события в прошлом – *Онегин, добрый мой приятель, родился на берегах Невы* (Пушкин);

- значение действия, совершаемого в прошлом, результат которого представлен в настоящем – *Октябрь уж наступил* (Пушкин). *Отговорила роща золотая берёзовым, весёлым языком* (Есенин).

Как отмечает А.В. Бондарко, крайне редко форма прошедшего времени несовершенного вида имеет перфектное значение, например: *...Хорь возвышался даже до иронической точки зрения на жизнь. Он много видел, много знал, и от него я многому научился* (Тургенев).

Формы будущего времени совершенного и несовершенного вида отличаются друг от друга как по образованию, так и по значению.

Будущее совершенного вида – простое (синтетическое) образуется как настоящее время глаголов несовершенного вида (*придумаю, зайдёшь, выключит*) – от основы будущего времени с помощью личных окончаний.

Будущее несовершенного вида – сложное (аналитическое) образуется путём сочетания личных форм настоящего времени глагола *быть* и инфинитива спрягаемого глагола (*буду писать, будешь писать, будут писать*).

Выражение частных значений форм настоящего-будущего совершенного обусловлено природой этой формы: в условиях контекста она может выражать значение будущего и значение настоящего неактуального. Значение будущего реализуется в следующих вариантах:

- значение результата действия в будущем: *Встретимся в семь. Дочитаешь завтра;*
- значение повторяющегося действия в настоящем: *Прочтёт, улыбнётся, и снова прочтёт, и снова без отдыха пишет* (А. Твардовский);
- при отрицании не значение невозможности действия: *Слова от него не добьёшься* (не можешь добиться).

Значение неактуального настоящего проявляется при обозначении повторяющихся, обычных и обобщённых действий: *Татьяна то вздохнёт, то охнет; письмо дрожит в её руках* (Пушкин). По наблюдениям А.В. Бондарко, это значение часто сопровождается выражением модальных оттенков возможности / невозможности осуществления действия, нежелания действовать, например: *Я*

не променяю (ср.: *не смогу променять*) *Среднюю Россию на самые прославленные и потрясающие красоты земного шара* (Паустовский) – оттенок возможности / невозможности совершения действия; *И – и – и, господа, подумают же люди такое?* (Паустовский) – оттенок удивления по поводу принципиальной возможности факта (Бондарко, 1971, 203).

Значение форм будущего времени глаголов несовершенного вида:

- значение будущего конкретного действия: *Завтра будем говорить о других частях речи;*
- значение повторяющегося действия: *Встречаться теперь будем реже. Ходить в театр будем чаще;*
- значение действия как обобщённого факта в отвлечении от характера его протекания: *А ты болтать не будешь, что был у нас?* (Короленко).

В процессе функционирования в речи временные формы взаимодействуют с контекстом. В прямом употреблении значение формы согласуется с контекстом. При переносном использовании времён контекст противоречит семантике формы, которая, однако, выступает в своём основном значении, благодаря чему создаётся особая образность и экспрессивность. Контексты с прямым и переносным употреблением временных форм являются синонимичными (Ушакова, 1999, 178).

В лингвистической литературе описаны различные случаи переносного употребления формы настоящего времени.

1. Форма настоящего времени употребляется в значении прошедшего. Встречается эта форма при описании картин прошлого с целью придать живость повествования: *Иду я вчера и вижу: на месте пустыря новое здание возвышается* - это настоящее историческое. Отдельные исследователи рассматривают настоящее историческое как относительное употребление формы настоящего времени (Н.С. Пospelов), другие говорят о нейтрализации в этой форме видового противопоставления (Ф.Ф. Авдеев), а третьи – о нейтрализации оппозиции не только вида, но и времени (Ю.А. Поташкина).

2. Настоящее эмоциональное. Когда форма настоящего времени употреб-

ляется для актуализации факта прошлого, который вызвал удивление или возмущение говорящего: *Вошли мы в квартиру, и вдруг прямо на нас бросается огромный бульдог;*

3. Настоящее в значении будущего употребляется при полной уверенности в том, что действие произойдёт: *Прощай, любимый город! Уходим завтра в море* (Из песни). *Зимой я иду в лыжный поход;*

Рассмотрим переносные употребления форм прошедшего времени.

Прошедшее в значении будущего: *Ну, я пошёл. Теперь мы пропали!* В конструкциях последнего типа выражается уверенность в неизбежности данного действия.

В контексте неактуального настоящего форма прошедшего совершенного выступает в наглядно-примерном видовом значении и может иметь перфектный оттенок: *Женщин в солдаты не берут.... А за какие спрашивается заслуги? Девушка платок уронила – ты поднимай* (Чехов).

Переносное употребление для форм прошедшего несовершенного отмечается редко; возможно перфектное значение в контексте абстрактного настоящего. Выделяют несколько случаев переносного употребления форм будущего времени.

1. Будущее простое в значении настоящего (в описаниях): *Буря мглою небо кроет, вихри снежные крутя. То как зверь она завоет, то заплачет как дитя* (Пушкин);

2. Будущее простое в значении настоящего для обозначения внезапности, мгновенности (при усилительной частице как): *Как царица отпрыгнёт, Да как ручку замахнёт, Да по зеркальцу как хлопнет, Каблучком-то как притопнет* (Пушкин).

3. Будущее несовершенного вида может быть употреблено в значении прошедшего при выражении обычности, обобщённости действия: *Весь день он будет наслаждаться своей кровной близостью к ней, к тайникам и силам природы* (Бунин).

А.В. Бондарко рассматривает случаи особого эмоционально-

экспрессивного употребления форм будущего несовершенного в чужом для них контексте: - *А с вами я вообще не желаю разговаривать, ответило кожаное пальто. – Ещё секретарши будут мне указывать* (Меттер). «Несовместимость статуса субъекта и его действия вызывают возмущение говорящего, который придаёт одному такому факту характер обобщения» (Бондарко, 1971, 207).

Благодаря наличию категории времени русский глагол «ориентирует высказывание на речевую ситуацию. Определяющим в ориентации является время. Точкой отсчета становится сам акт произнесения слова, или момент речи» (Русский язык и культура речи, 2014, 243). Важно уже в начальной школе учить детей правильному употреблению временных форм русских глаголов, учить понимать и использовать различие смысловые оттенки временных форм, так как умелое использование временных форм отражает языковое чутье говорящего и уровень его речевой культуры.

1.3. Связь категории времени с категорией вида

Категория времени тесно связана с категорией вида. Поэтому, как считают многие лингвисты, по отношению к русскому языку следует говорить не столько о временной, сколько о видо-временной системе глагола. Как указывает Н.Ю. Штрекер, «категория вида и времени взаимосвязаны, так как обе выражают отношение действия к протеканию его во времени. Отличия заключаются в том, что категория времени выражает отношение действия к моменту речи (действие совпадает с моментом речи; предшествует ему; следует за ним), а категория вида характеризует действие с точки зрения протекания его во времени независимо от момента речи» (Штрекер, 2005, 115). Поэтому уже в начальной школе следует обращать внимание учащихся на связь данных категорий, чтобы сформировать у младших школьников грамматическое понятие о той и другой категории. При реализации функционально-семантического подхода взаимосвязанное изучение данных категорий необходимо еще в большей степени, так как возможность образования и употребления временных форм в тексте напрямую зависит от видового значения глагола. Рассмотрим, как проявляется связь

категории вида и времени в современном русском языке, для чего необходимо обратиться к истории формирования данных категорий.

Первоначально категория вида не была чётко отграничена от категории времени. А.Х. Востоков выделял в «Русской грамматике» три вида: «неокончательный» (несовершенный), совершенный и многократный. Кроме трёх видов, он выделял восемь форм времени. Разграничить категории вида и времени ему не удалось.

Связь категории вида с категорией времени объясняется особенностями исторического развития глагольной системы русского языка. По мнению лингвистов, «одним из основных вопросов глагола является вопрос об истории его видо-временной системы» (Штрекер, 2005, 115).

Наличие категории вида отличает русский язык от многих других языков. Формирование этой категории было тесно связано с перестройкой системы времен русского глагола. Как указывает В.В. Иванов, «те языки, которые не знают категории вида, имеют развитую систему времен, что компенсирует отсутствие вида» (Иванов, 1983, 343).

Древнерусский язык имел сложную систему времен, но в то же время в нем присутствовала и развивалась категория вида. Развитие этой категории представляет сложный и длительный процесс, начавшийся еще в праславянском языке. Видовые различия первоначально заключались не в зависимости от незавершенности/завершенности действия, а в выражении отношения к протеканию действия во времени. Это могли быть мгновенность или длительность действия, его продолжительность/непродолжительность, начало действия или состояния, переход из одного состояния в другое, повторяемость, сопроводительность и т.п. Со степенями длительности (термин А.А. Потебни) в древнерусском языке была связана система времен. В современном русском языке различия несовершенного и совершенного вида по этому признаку сохранились лишь у некоторых групп глаголов. Основным различием видов стала завершенность/незавершенность действия.

Постепенно формировавшаяся в древнерусском языке противопоставлен-

ность совершенного и несовершенного вида привела к установлению определенных отношений между этой новой категорией и категорией времени. Категория вида наслаивается на категорию времени, вследствие чего аорист, имперфект, перфект, и будущее сложное второе как излишние формы выходят их употребления. Процесс формирования современных форм настоящего, прошедшего и будущего времени начался в XI-XII вв. и завершился к XVII в. Его результатом стало сокращение временных форм и взаимосвязь категории вида с категорией времени.

В современном русском языке связь этих двух глагольных категорий проявляется прежде всего в том, что:

- каждая временная форма (кроме формы настоящего времени) существует в двух видовых вариантах – совершенного и несовершенного вида: *узнал – узнавал; узнаю – буду узнавать*. Однако, если глагол одновидовой, то он обладает неполной парадигмой категории времени;
- глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени, обозначающих действие, происходящее в момент речи;
- глаголы совершенного вида образуют будущее простое, а глаголы несовершенного вида – будущее сложное: *напишу – буду писать*;
- от видовой принадлежности глагола зависит выражение частных временных значений.

Соотношение форм вида и времени представлено в Таблице 1.1.

Таблица 1.1.

Соотношение форм вида и времени русского глагола

Глагол	Время	Нес. вид	Глагол	Время	Сов. вид
<i>Читать</i>	<i>Настоящее</i>	<i>читаю</i>	<i>Прочитать</i>	<i>Настоящее</i>	-
<i>Прочитать</i>	<i>Прошедшее</i>	<i>читал (читала, читали, читало)</i>		<i>Прошедшее</i>	<i>Прочитал (прочитала, прочитало, прочитали)</i>
	<i>Будущее</i>	<i>буду читать</i>		<i>Будущее</i>	<i>Прочитаю</i>

Как видим, в современном русском языке категория вида находится в тесном взаимодействии с категорией времени. Глаголы несовершенного вида имеют форму всех трех времен, а глаголы совершенного вида – только формы прошедшего и будущего времени. Отсутствие у них формы настоящего времени объясняется несовместимостью грамматических значений совершенного вида и настоящего времени: совершенный вид характеризует действие как ограниченное в развитии, а настоящее время – как длящееся в момент речи, развивающееся.

Анализ значений и особенностей употребления видовременных форм глагола с убедительностью показывает, что обилие значений, которые могут быть переданы глагольным словом, делают эту часть важнейшим текстообразующим средством. Несомненно, что функционально-семантический аспект обучения родному языку прежде всего должен быть реализован при изучении этой части речи, так как глагол является универсальным организующим элементом предложения и текста в целом.

Выводы по первой главе

1. Морфология – важнейший раздел школьного курса родного языка, на изучение которого отводится значительное количество часов. В связи с этим возникает необходимость в совершенствовании системы работы по данному разделу. Один из путей совершенствования – реализация функционально-семантического подхода, соотнесенного с актуальным в настоящее время коммуникативно-деятельностным направлением в обучении.
2. Особую важность реализация функционально-семантического аспекта обучения русскому языку приобретает при изучении глагола. Глаголы – основной строительный материал текста, и поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному употреблению глаголов в тексте, показывать им правила использования глаголов в зависимости от контекста.
3. Категория вида – важнейшая глагольная категория, охватывающая все глагольную лексику. Видовые различия существенны для выражения времен-

ных, количественных и результативных значений, проявляющихся «внутри» глагольного слова. Обилие значений, которые могут быть переданы формами совершенного и несовершенного вида, говорит о необходимости организации на уроках русского языка специальной работы, направленной на формирование умения правильно использовать в речи глагольные формы совершенного и несовершенного вида

4. Категория времени, выражающая отношение действия к моменту речи, свойственна глаголам в изъявительном наклонении. Формы времени способны выражать многочисленные смысловые оттенки. И если навык употребления временных форм в прямом значении формируется достаточно легко в младшем школьном возрасте, то для обучения использованию форм времени в переносном значении необходима организация специальных наблюдений. Правильное употребление форм времени обогащает устную и письменную речь учащихся.
5. В современном русском языке категория вида находится в тесном взаимодействии с категорией времени. Взаимосвязь этих категория проявляется в том, что видом глагола определяется возможность образования всех или не всех форм времени, характер временных значений глагольной формы. Поэтому уже в начальной школе необходимо взаимосвязанное изучение этих категорий.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО – СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

2.1. Проблема функционально-семантического подхода к изучению русского языка в современной начальной школе (обзор методической литературы)

Разработке функционально-семантического подхода к изучению языка в настоящее время уделяется большое внимание. Данный подход, как отмечает Г.А. Фомичева, реализуется при «использовании единиц языка на всех уровнях языковой системы: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом» (Фомичева, 2003, 13). По мнению А.Ю. Купаловой, функционально-семантический подход следует рассматривать «как предпосылку осуществления коммуникативно-направленного обучения» (Купалова, 1991, 4).

Т.К. Донская доказывает, что основная функция дидактических текстов состоит в том, чтобы «быть предметом анализа функционирования языковых единиц, известных учащимся из теоретического курса русского языка, и обогащать и углублять знания школьников о речевой функции языка и функционально-семантических свойств единиц в тексте» (Донская, 1990, 76.).

Значительный вклад в разработку проблемы функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе внесла Т.Г. Рамзаева. Ею разработана разноуровневая программа обучения родному языку, опубликованная в журнале «Начальная школа» за 1990 год. Первый уровень формирует обязательный минимум знаний и умений по языку, иначе говоря, базовый. Второй уровень расширяет и углубляет знания учащихся по отдельным темам, способствует повышению речевой культуры общения, развитию творческих способностей.

Один из принципов программы Т.Г. Рамзаевой – принцип взаимосвязанного изучения всех сторон языка, который создает условия для осуществления речевой направленности в овладении младшими школьниками русским языком. Именно второй уровень предполагает реализацию функционально-

семантического аспекта изучения русского (родного) языка в начальной школе.

В другой статье Т.Г. Рамзаева (2003) характеризует особенности функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе. По ее мнению, реализация функционально-семантического принципа в обучении родному языку в начальной школе должна состоять в следующем:

- во-первых, в том, что каждая единица языка и речи (слово, предложение, текст), любая лингвистическая категория (часть речи, член предложения, морфема) познаются учащимися, исходя из их функции в речевом общении и смыслового содержания;
- во-вторых, сам процесс познания языка представляет собой для школьника деятельность, содержанием и структурой которой во взаимосвязи являются речеведческие и лингвистические компоненты, а также общепознавательные и личностно ориентированные. Иначе говоря, в содержании и структуре познавательной деятельности младшего школьника в определенной взаимосвязи должны быть представлены и лингвистические, и речеведческие компоненты. «Изучение лингвистического материала, - пишет Т.Г. Рамзаева, - без выхода в речевую деятельность - это и есть нарушение функционально-семантического подхода» (Рамзаева 2003: 26);
- в-третьих, структурирование языкового материала в школьных учебниках «Русский язык» должно осуществляться с учетом взаимодействия в речевом общении всех подсистем языка; лексики, морфемики, грамматики (морфологии и синтаксиса), фонетики и графики, а также орфографии и пунктуации; только целостная система обучения языку и речи обеспечит развитие школьника как языковой личности;
- в-четвертых, языковое образование в комплексе со специально языковыми и речевыми компонентами имеет личностную ориентацию на воспитание школьника как гражданина своего Отечества, на развитие его познавательных способностей, гуманного отношения к окружающим и требовательности к самому себе.

В статье рассматриваются возможности авторских учебников «Русский

язык» для реализации функционально-семантического аспекта изучения русского языка в начальной школе. В заключении автор отмечает, что «проблема функционально-семантической направленности обучения русскому (родному) языку в 1-4 классах представляет значительный интерес и является важной как для методической подготовки учителя, так и для начального языкового образования школьника» (там же: 31).

Некоторые возможности реализации в начальных классах функционально-семантической направленности обучения русскому языку рассматривались ранее Т.Г. Рамзаевой в «Методическом письме», опубликованном в журнале «Начальная школа» (1995, № 8) под названием «О роли учебника «Русский язык» в развитии письменной связной речи младших школьников». В «Методическом письме» даны варианты ответов на вопросы: как осуществляется во взаимосвязи процесс формирования языковых знаний и речевых умений, какова роль в речевом общении текста как модели определенного типа речи, каковы функции определенных частей речи, в частности, роль глаголов-антонимов и имён прилагательных-синонимов как текстообразующей основы высказывания.

В статье также анализируется система речевых упражнений. Классифицируются они по разным основаниям: по характеру деятельности учащихся, по специфике речевых единиц, на материале которых осуществляется развитие речи школьников (лексические, синтаксические, текстовые; упражнения по связной речи), по форме организации познавательной деятельности учащихся (индивидуальные, коллективные, групповые) (Рамзаева, 1995, 69-71).

В настоящее время уже накоплен некоторый опыт реализации функционально-семантического аспекта в процессе изучения различных грамматических тем в начальной школе. Остановимся на анализе некоторых публикаций.

М.В. Папиной разработана методика углубленного изучения местоимений в начальной школе на функциональной основе. По мнению автора, «грамматическое понятие «местоимение» может быть сформировано у младших школьников только на функциональной основе» (Папина, 2004, 38).

В процессе изучения местоимений уже в начальной школе следует зна-

комить с ролью этой части речи в процессе общения и с нормами употребления местоимений. Методические положения экспериментальной программы М.В. Папиной следующие:

1. Отбор теоретического материала о местоимении, доступного и целесообразного для изучения в начальных классах, определен частично-речевым принципом.
2. Введение элементарных теоретических знаний речеведческого характера о средствах связи между предложениями и о место местоимений в этом комплексе средств связи необходимо для успешного овладения грамматическим понятием на функциональной основе и совершенствования связной речи.
3. Основной метод изучения местоимений на функциональной основе – частично-поисковый, сущность которого состоит в организации систематического наблюдения над грамматическим материалом в процессе его применения для решения различного рода речевых задач.

В статье описываются этапы изучения местоимений на функциональной основе, начиная с периода обучения грамоте, когда проводится пропедевтическая работа, и заканчивая четвертым классом. М.В. Папиной приводится система упражнений, направленная на изучение местоимений на функциональной основе. Разработанная система позволяет познакомить младших школьников не только со значением и особенностями употребления в речи личных местоимений, но и местоимений других разрядов, в частности, указательных и притяжательных местоимений. В заключении автор отмечает, что «углубленное изучение местоимений на функциональной основе способствует повышению речевой культуры и развитию творческих способностей учащихся» (Папина, 2004, 44).

В статье С.Ю. Булановой (2004) рассматриваются возможности ознакомления младших школьников с формами качественных имен прилагательных в функционально-семантическом аспекте. Прежде всего автор отмечает, что формы качественных имен прилагательных обладают многообразными коммуникативными свойствами. «Такое богатство коммуникативных характеристик дает основание предположить, что расширение и совершенствование знаний

младших школьников о данных языковых единицах будет способствовать развитию учений использовать разнообразные прилагательные для точности и выразительности высказывания» (Буланова, 2004, 123).

В экспериментальном обучении автором использовался подход «от семантики к ее формальному выражению» и «от формы к семантике». Именно эти подходы характерны для функциональной грамматики, и именно они обеспечивают реализацию главной цели обучения в школе – овладение языком как средством общения. Практическое ознакомление младших школьников с функциями форм качественных имен прилагательных происходило при работе с текстами. Так, например, при анализе текстов учащиеся выявляли краткие формы и квалифицировали их как имена прилагательные на основе семантики и другого важного признака - связи в речи с именами существительными. Затем знания, полученные младшими школьниками на этом этапе, закреплялись и углублялись на последующих занятиях по теме «Имя прилагательное». Так, на уроке, где основной дидактической целью было формирование умения изменять имена прилагательные по родам, при выполнении упражнений учащимся было предложено изменять по родам не только полные прилагательные, но и краткие. Цель этого задания – углубить представления детей о краткой форме качественных имен прилагательных, имеющей сходство с полной формой не только в том, что в тексте она связана с именами существительными, но в некоторых словоизменительных свойствах.

Такое грамматическое свойство краткой формы, как изменение по числам, в ходе опытного обучения рассматривалось автором в связи с темой «Изменение имен прилагательных по числам». В этом случае использовались тексты учебника «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, которые, как отмечает автор, «позволяли провести наблюдения над функционированием кратких прилагательных в тексте и выявить особенности семантики полной и краткой формы. Таким образом, учащиеся могли наиболее полно представить себе роль кратких имен прилагательных в языке» (там же, 124).

Кроме того, в экспериментальном обучении рассматривались коммуника-

тивные возможности простой сравнительной степени. В статье приводятся примеры упражнений, которые использовались С.Ю. Булановой в процессе экспериментальной работы, например: вставить подходящие по смыслу имена прилагательные, в такой форме, которая могла бы показать, что данный предмет превосходит другой по наличию соответствующего признака; привести примеры использования прилагательных для усиления выразительности всего текста; составить предложения с прилагательными в полной и краткой форме и описать речевую ситуацию, в которой их употребление будет уместно, и др.

Контрольные срезы, проведенные автором в виде сочинений по непосредственным и опосредованным наблюдениям, показали, что сочинения учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления качественных имен прилагательных, в том числе в краткой форме и сравнительной степени. Такие результаты, как указывает автор, подтвердили предположение о доступности для младших школьников сведений о краткой форме и сравнительной степени имен прилагательных и целесообразности практического ознакомления с особенностями их функционирования в речи. «Осознание функций слов данной категории послужило основой для уместного их употребления, что улучшило качество создаваемых младшими школьниками текстов» (там же, 125).

В работе Л.В. Филипповой (2002) показаны возможности функционально-семантического подхода в процессе словарной работы с глаголами звучания. Автор описывает тематические группы глаголов звучания, выбрав прежде всего те, которые встречаются в учебниках по русскому языку и чтению для начальной школы. В статье предлагается система упражнений, позволяющая организовать наблюдение над функциями глаголов звучания в тексте, а также задания, требующие создания собственных высказываний на этом материале.

Т.В. Стрыгина (2005) в своей статье представляет один из аспектов изучения морфологии на основе функционального подхода, соотнесенного с коммуниктивно-деятельностным направлением в обучении. В процессе работы по авторской программе «Изучение морфологии на основе функционально-

семантического подхода» учащиеся последовательно знакомятся с основными понятиями морфологии, при этом «семантика и грамматические признаки частей речи рассматриваются с учетом функциональной роли каждой категории в тексте» (Стрыгина, 2005, 46).

Как указывает автор, функционально-семантический подход предполагает выделение следующих блоков: 1) семантика части речи и ее категорий; 2) нормативность речи; 3) развитие устной и письменной речи. Т.В. Стрыгиной с опорой на психологические исследования намечены следующие этапы в изучении морфологической темы:

- 1) мотивационный - подготовка к восприятию теоретического материала (зачем изучаем указанную часть речи и каковы ее признаки);
- 2) ориентировочный - теоретическая работа: семантика, функции частей речи и их признаков;
- 3) исполнительный – закрепление теоретического материала, развитие устной и письменной речи за счет обогащения изученными конструкциями;
- 4) контрольный - проверка усвоения материала и сформированности практических умений;
- 5) корректирующий – устранение пробелов в знаниях по теме.

В статье на материале одного урока по теме «Времена глагола» показаны возможности реализации функционально-семантического подхода. Т.В. Стрыгина предлагает тексты и задания к ним для каждого из выделенных ее этапов изучения морфологической темы. В заключении автор отмечает, что «функционально-семантический подход позволяет ответить на вопросы «что? для чего?» в грамматике нашего языка, определить функциональный потенциал языковых единиц в системе языка и речи» (там же, 49).

В статье И.А. Шкляр (2007) показаны возможности реализации функционально-семантического подхода в ходе пропедевтических наблюдений над признаками наречий в начальной школе. Автором сформулированы общие положения, которые необходимо соблюдать для реализации функционально-семантического подхода в процессе наблюдения над признаками наречий:

- 1) в качестве объектов для наблюдения отбирать наиболее распространенные наречия места, времени, образа и способа действия;
- 2) рассматривать наречия в структуре глагольного словосочетания, словосочетания – в структуре предложения, предложения – в тексте;
- 3) в качестве дидактического материала использовать тексты повествовательного и описательного типов речи;
- 4) наблюдения над функционированием наречий в тексте сочетать с лексической работой в области наречий, а также с формированием умения осознанно использовать наречия разнообразной семантики в тексте.

И.А. Шкляр приводит ряд упражнений (репродуктивных, конструктивных и творческих), направленных на выявление роли наречий в текстах. Автор подчеркивает, что «для реализации коммуникативной направленности обучения в ходе наблюдения над признаками наречий в начальной школе важно рассматривать наречия как функционирующую категорию. Данный подход позволяет воспринимать наречие как единицу языка и речи, и в целом влиять на качество языкового образования младшего школьника» (Шкляр, 2007: 32).

Таким образом, современная методика большое внимание уделяет функциям грамматическим форм, конструкций, употреблению их в речи. Изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

2.2. Последовательность освоения видо-временных форм русского глагола в программе и учебниках «Русский язык» (I-IV классы) Т.Г. Рамзаевой

Глагол – одна из важнейших знаменательных частей речи, на изучение которой в начальной школе отводится значительное количество учебных часов. Последовательность работы над глаголом, объём программного материала, приёмы и средства его изучения в каждом классе определяются задачами изучения данной части речи, её лингвистическими особенностями.

Как отмечается в объяснительной записке к программе «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, в начальной школе основные задачи изучения глагольных категорий заключаются в том, чтобы сформировать у учащихся первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, выработать навык правописания личных окончаний глаголов 1 и 2-го спряжения (Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа 2017, 22).

Анализ программы Т.Г. Рамзаевой показал, что каждая часть речи изучается исходя из тех признаков, которые уже на ранних этапах позволяют сравнить части речи между собой, установить общее для всех и характерное для каждой из них. Для учащихся в качестве таких общих линий выступают следующие:

1. Что обозначает слово (предмет, признак предмета, действие предмета)?
2. На какие вопросы оно отвечает?
3. С какой частью речи чаще всего связано в предложении?
4. Каким членом предложения чаще всего является?

В соответствии с такими установками программы в учебнике «Русский язык» для 3-го класса дается следующее определение глагола: «Глагол – это часть речи, которая обозначает действие предмета. Глаголы отвечают на вопросы: что делать? что сделать? что делает? что будет делать? что сделает? Что делал? Что сделал? В предложении глагол чаще всего бывает сказуемым (Рамзаева, 2017, 195).

Лингвистические особенности глагола довольно сложны, поэтому в начальной школе учащиеся знакомятся только с некоторыми глагольными категориями. При отборе материала учитывается степень его необходимости для осознанного решения речевых и орфографических задач. Так, уже во втором классе проводится ознакомительная работа с видом глагола (без введения термина). Учащиеся наблюдают над употреблением в речи глаголов, отвечающих на вопросы *что делать?* и *что сделать?* учатся правильно ставить вопросы к слову. Именно во 2-ом классе по программе Т.Г. Рамзаевой «от общего понятия «слово» (как названия предмета, признак предмета или действия предмета) уча-

щиеся переходят к знакомству с особенностями каждой из указанных групп» (там же, 22).

В третьем классе понятие «часть речи» является основным, и на базе этого понятия изучаются имена существительные, имена прилагательные и глаголы. В программе для 3-го класса обозначены следующие сведения о глаголе: глагол как часть речи: общее значение, вопросы, роль в предложении. Начальная форма. Глаголы совершенного и несовершенного вида (ознакомление без термина). Изменение глаголов по числам и временам. Настоящее, прошедшее, будущее время. Окончание глагола в прошедшем времени. Правописание *не* с глаголами. Глаголы, близкие и противоположные по смыслу (синонимы и антонимы). Выбор наиболее точного слова для выражения мысли. Многозначность глаголов. Употребление глаголов в прямом и переносном смысле (Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа 2017, 41).

Основная задача изучения глагола в третьем классе состоит в формировании понятия «глагол как часть речи», в ознакомлении с изменением глагола по лицам, числам и временам, овладение учащимися умением образовывать временные формы глаголов наиболее частотных в речи школьников.

Знакомство с ролью глаголов в речи происходит на материале упражнения 522. Учащимся из текста упражнения предлагается выписать глаголы по вопросам, на которые они отвечают. Затем предлагается прочитать текст без глаголов и ответить на вопрос: Для чего нужны глаголы в тексте?

Именно в 3-ем классе изучаются основные сведения о глаголе и поэтому, мы считаем, что научить различать вид глагола с помощью вопросов важно уже в третьем классе, так как без этого невозможно изучать, как мы отмечали ранее, изменение глагола по временам. Невнимание к виду глагола нередко являются причиной ошибок при образовании временных форм. Поэтому следует подобрать дополнительный дидактический материал к учебнику, предусмотреть задания, которые показывали бы детям связь категории вида с категорией времени, учили бы правильно образовывать видо-временные формы.

Необходимо подчеркнуть, что понимание взаимодействия вида глагола и его временных форм помогает учащимся правильно употреблять глаголы в речи. Например, для указания на незавершённость действия ученик использует глагол *сочинил*, а для указания на незавершённость действия – *сочинял*.

При формировании понятия о категории времени в третьем классе, как затем и в четвертом, сначала предусмотрено знакомство с прошедшим временем, а затем – с настоящим. Такой порядок обусловлен особенностями этих форм времени. В языковом отношении прошедшее время множественного числа легче настоящего, а именно:

- а) в прошедшем времени нет форм лица, зато есть знакомая детям форма рода (точнее: значение лица в прошедшем времени выражается не с помощью окончаний, а аналитически, всем строем предложения);
- б) настоящее время имеют не все глаголы; только глаголы несовершенного вида;
- в) наконец, правописание прошедшего времени не содержит трудностей, дает незначительное количество ошибок, настоящее же время весьма сложно с этой точки зрения (Львов 2012, 257-258).

Образование и употребление временных форм глагола вызывает у учащихся трудности. В учебнике «Русский язык» для 3-го класса сущность временной формы глагола раскрывается на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи (когда совершается действие и когда о нём сообщается). Например, учащимся предлагается понаблюдать за действиями, которые выполняет или выполнил ученик, вызванный к доске, а также обсудить то, что ещё будет сделано: *читает стихотворение, читал, будет читать*. По аналогии составляются словосочетания и предложения о том, что происходит в природе в настоящее время, то есть в момент речи, что было до этого, что произойдёт после этого. Конкретные наблюдения позволяют получить лексический материал, обобщая который, учащиеся под руководством учителя делают следующие выводы:

- а) глаголы изменяются по временам, имеют три времени: настоящее, прошедшее, будущее;

б) глаголы настоящего времени обозначают действие, которое происходит в то время, когда о нём говорят, то есть в момент речи. Они отвечают на вопросы *что делает? что делают?*;

в) глаголы прошедшего времени обозначают действие, которое произошло до момента речи. Они отвечают на вопросы *что делал? что делали?* Имеют показатель – суффикс *-л-*;

г) глаголы будущего времени обозначают действие, которое произойдёт после момента речи. Они отвечают на вопросы *что сделают? что будут делать?*

При определении времени глагола в этом классе основным показателем является вопрос, на который отвечает глагол. Важно учить школьников правильно использовать вопросы в целях образования и распознавания временных форм. В качестве исходной для образования временных форм берётся начальная форма глагола. Постановка вопроса направляет действия учащихся, например: *что делать? – рисовать; что делал? – рисовал; что буду делать? – буду рисовать; но что сделать? – нарисовать; что сделаю? – нарисую.*

Сущность категории времени глагола становится для учащихся более понятной при сравнении одного и того же глагола в разных временных формах. Поэтому в процессе изучения темы «Глагол» в учебнике предлагаются упражнения с заданием: изменить глагол по временам. При этом в некоторых используются однокоренные глаголы совершенного и несовершенного вида: *получать – получить, отправлять – отправить, писать – написать, покупать – купить.* Считаем, что при выполнении таких упражнений, следует постоянно напоминать учащимся о связи данных категорий, о том, что глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени, проводить наблюдения над ролью видо-временных форм в текстах.

Для развития у учащихся осознанного умения употреблять глагола в определённом времени можно использовать следующие тексты упражнений учебника 560, 569, 585 и др.

В четвёртом классе предметом постоянного внимания учителя по-

прежнему остаётся изменение глагола по временам. Совершенствуются знания учащихся о том, что глаголы, отвечающие на вопросы что делать? (несовершенного вида), имеют настоящее, прошедшее и будущее время; глаголы, отвечающие на вопрос что сделать? (совершенного вида), имеют только прошедшее и будущее время. Однако и в этом классе не предусмотрено знакомство с категорией вида. И никаких специальных сведений о связи категории вида и времени учащимся не сообщается.

В учебнике для четвертого класса содержится несколько интересных упражнений, которые дают возможность показать ученикам роль в тексте тех или иных временных форм глагола. Например, в упражнении 409 представлен текст, в котором используются глаголы прошедшего времени. После чтения текста упражнения учащиеся должны найти глаголы, при помощи которых автор описывает действие ручейка и жителей старого пня. Затем учащимся предлагается записать текст по памяти по опорным словам.

В четвертом классе учащиеся знакомятся с неопределённой формой глагола. Здесь следует научить младших школьников соотносить начальную и временную форму глагола, переходить от начальной формы к той или иной временной, например: *встретить – встретишь, встретил*. В учебнике предусмотрены задания для формирования этого умения.

В качестве отдельного этапа выделяется работа над глаголами прошедшего времени. Новым для учащихся 4 класса является сопоставление суффикса в глаголах неопределённой формы и прошедшего времени: *услышать – услышал, строить – строил, таять – таял*. Кроме того, в 4-классе дети знакомятся с формальным показателем глаголов прошедшего времени, а именно наличием суффикса *-л-*. В этом классе предусматривается ознакомление с изменением глагола в прошедшем времени по родам. В учебнике содержится определение о том, как определять род глагола в прошедшем времени: «Род глагола определяется по роду имени существительного, с которым глагол связан в предложении: *Ученик рисовал. Ученица рисовала*» (Рамзаева, 2017, 108).

На примере изучения формы будущего времени дети знакомятся с вари-

антами одной и той же грамматической формы. Это будущее простое и будущее аналитическое время. Такое разнообразие связано с видами глагола: глаголы совершенного вида образуют будущее простое время, а глаголы несовершенного вида – будущее аналитическое. И в этом случае следует знакомить школьников с категорией вида глагола. Тем более, что в устной речи дети свободно используют все значения, которые передаются в русском языке видо-временной системой форм глагола, и следует эти практические умения подкрепить теоретическими лингвистическими сведениями.

В своей экспериментальной работе мы постарались учесть особенности усвоения школьниками видо-временных форм глагола и уделили особое внимание созданию системы заданий, способствующих успешному усвоению этих глагольных категорий в начальной школе в процессе реализации функционально-семантического подхода.

2.3. Организация экспериментальной работы по реализации функционально-семантического подхода в процессе изучения глагола в начальной школе

Экспериментальная работа проводилась в 4-ом классе МБОУ "СОШ №2" г. Шебекино в течение 2017-18 уч. года. Класс работает по программе и учебникам «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой (УМК «Ритм»). В экспериментальном классе обучается 16 человек. Экспериментальная работа была организована в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На этапе **констатирующего эксперимента** перед нами стояли следующие задачи: 1) определить уровень умения определять временное значение глаголов и уровень умения образовывать все формы времени глагола; 2) определить уровень умений употреблять видо-временные формы в собственных высказываниях.

Для реализации первой задачи на контрольном этапе эксперимента с учащимися была проведена письменная работа, которая включала несколько заданий (Приложение 1).

Первое задание должно было проверить, умеют ли младшие школьники

определять временное значение глагольных форм. Детям были предложены несколько словоформ с разным временным значением, причем это были формы с разным видовым и личным значением.

Во втором задании проверялось умение образовывать все возможные временные формы от предложенных глаголов, причем предлагаются глаголы как совершенного, так и несовершенного вида. Следовательно, среди глаголов были и такие, которые не могли иметь все три формы времени.

При выполнении первого и второго задания ошибки в основном допущены в определении прошедшего и будущего времени глаголов, практически не вызвало затруднение определение настоящего времени.

Второе задание оказалось более сложным, особенно в отношении глаголов совершенного вида. Учащиеся образовывали и от этих глаголов формы настоящего времени. Много ошибок было допущено также при образовании форм будущего сложного времени. Причины ошибок, по нашему мнению, заключаются в следующем: 1) у младших школьников ещё не сформировано представление о различии в образовании форм прошедшего и будущего времени у глаголов совершенного и несовершенного вида; 2) младшие школьники не знают о том, что глаголы совершенного вида не могут иметь форм настоящего времени.

В третьем задании нужно было обнаружить глаголы в тексте и определить их временное значение. Это задание не вызвало больших затруднений. Однако и здесь были допущены ошибки. Так, часть учеников неверно определили глаголы настоящего времени (это единичные ошибки). Более многочисленными оказались ошибки в определении глаголов прошедшего времени. Два человека ошиблись в определении частей речи и отнесли к глаголам настоящего времени слова *сыро* и *холодно*.

Выполнение заданий констатирующего эксперимента оценивалось следующим образом: за каждое правильно образованную форму или правильно выписанное слово ученик получал по одному баллу. Максимальное количество баллов – 38. Для оценки результатов были разработаны уровни: высокий: (30-38

баллов); средний (20-29 баллов) и низкий (0-19 баллов). Высокий уровень на этом этапе эксперимента был выявлен у трех учеников, что составляет 19 %, средний уровень обнаружен у пятерых учеников (31 %), низкий уровень продемонстрировали 8 учащихся, что составляет 50 %.

Результаты выполнения учащимися экспериментального класса письменной работы свидетельствуют о том, что у половины учащихся экспериментального класса умение образовывать различные формы времени глагола, а также определять значение времени находится на низком уровне.

Для достижения второй задачи контрольного эксперимента нами использовался метод наблюдения над письменной речью учащихся. Мы проанализировали все творческие работы учеников экспериментального класса (изложения и сочинения) за третий класс на предмет определения сформированности умения употреблять глагольные формы времени и соблюдать видо-временную соотнесенность глагольных форм.

Результаты проведения контрольного среза выявили довольно частое нарушение норм употребления глаголов (нарушается видо-временная соотнесенность глагольных форм). До 70 % учащихся допускают такие ошибки. Приведем примеры ошибок такого рода, обнаруженных нами в детских работах:

Синицы клевали рябину, хитрые воробьи их прогоняют.

Стоят в степи три богатыря. В центре картины сидел на коне Илья Муромец.

Никто не заходил сюда, не тревожит лесное царство.

Около дома был погреб, и пахнем вкусным.

Анализ детских работ показал, что многие ученики допускают смешение видовых форм глагола. Об этом говорят следующие примеры:

Коле пришлось расстаться со своим щенком, но он сам его отдавал.

Дождь кончался, луг опять зазеленел.

Сороки взлетали то вверх, то на землю садут.

Вода в реке была зеркальная. Воздух стал чистым прозрачным.

Причина вышеприведенных ошибок, заключающихся в смешении и вре-

менных, и видовых форм глагола в рамках одного контекста, заключается, по нашему мнению, в том, что на уроках русского языка недостаточно внимания уделяется работе с правильным соотношением видо-временных форм как важнейшим средством связи предложений в тексте.

Кроме того, анализ детских работ показал, что использование временных форм глагола не отличается разнообразием, учащиеся не используют формы глагола в переносном значении, в изобразительной функции.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что уровень умений употреблять глагольные формы разных времен, а также уровень умений соотносить глагольные формы в связном тексте является низким. Следовательно, актуальным является функционально-семантический подход при анализе видо-временных форм глагола, поскольку осознание младшими школьниками семантики и функций этих форм будет способствовать их правильному и осознанному употреблению в речи.

Считаем, что грамматическое понятие о категориях вида и времени глагола может быть сформировано только на функциональной основе, то есть необходимо проводить специальные наблюдения над ролью видо-временных форм в речи, в процессе общения и нормами их употребления в речи.

Следующий этап нашей работы - формирующий эксперимент. Цель данного этапа – разработать систему заданий, позволяющую реализовать функционально-семантический подход в процессе изучения глагола (на материале видо-временных форм).

Поскольку коммуникативную значимость морфологические единицы приобретают в тексте, то в экспериментальном обучении нами использовались мини-тексты. Выбор именно мини-текста в качестве дидактической единицы был обусловлен следующими причинами. Такие тексты легко моделируются, их модели можно объяснить с помощью правил грамматики. Это в свою очередь позволяет проанализировать структуру текста, абстрагируясь от конкретных условий коммуникации, что имеет значение для формирования у учащихся речевых умений.

Для наблюдения над функционированием видо-временных форм глагола в ходе формирующего эксперимента нами использовались как специально подобранные тексты, так и тексты учебника «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой, содержание которого позволяют наиболее эффективно применять функционально-семантический подход при изучении языковых категорий.

Практическое ознакомление младших школьников с видо-временными формами глагола осуществлялось при помощи выполнения упражнений аналитического характера. Деятельность была организована на основе эвристической беседы и наблюдения над языком.

Назовем методологические положения формирующего эксперимента, направленного на изучение видо-временных форм глагола на функционально-семантической основе:

1. В начальной школе необходимо взаимосвязанное изучение категории вида и времени глагола, что определяется тесной связью данных категорий. Необходимо введение элементарных теоретических сведений о категории вида глагола.
2. Введение элементарных теоретических сведений о глаголе как средстве связи предложений в тексте, о правильном соотношении видо-временных форм глаголов-сказуемых необходимо в начальной школе для успешного овладения грамматическим понятием на функциональной основе и совершенствования связной речи.
3. В начальной школе необходимо проводить наблюдения над использованием в текстах различного типа видо-временных форм глагола с тем, чтобы знакомить младших школьников с текстообразующей ролью этих форм в тексте.
4. Работу по формированию понятия о категории вида и времени на функционально-семантической основе необходимо проводить не только при изучении глагола, но и на материале других грамматических тем, например, при изучении имени прилагательного, имени существительного и др. С этой целью были разработаны дополнительные задания к упражнениям учебника

«Русский язык» для 4-го класса Т.Г. Рамзаевой.

Работа включала следующие этапы:

1. Этап формирования представления о категории вида глагола, о взаимосвязи категорий вида и времени. Основная задача этого этапа – наблюдение над образованием видовременных форм глагола в условиях их применения в речевом общении. На этом этапе продолжает формироваться понятие о грамматической категории времени, о которой учащиеся уже получили первоначальное представление в третьем классе, и формируется понятие о категории вида глагола.
2. Этап ознакомления младших школьников с текстообразующей функцией видо-временных форм глагола, с особенностями использования в различных текстах видо-временных форм глагола. Основная задача – закрепление знаний детей о категории вида и времени, формирование представления о функции в речи видо-временных форм глагола.

Остановимся на описании некоторых фрагментов формирующего эксперимента. На одном из первых уроков мы предложили детям дидактическую сказку, которая имела цель познакомить младших школьников с тем, как связаны категории вида и времени глагола. Приведем эту сказку.

В одном волшебном городе жили глаголы. Одни из них жили в красных домиках (*строили, читали, рисовали*), а другие – в синих (*построили, прочитали, нарисовали*). Особенно трудно было различать эти глаголы в настоящем и будущем времени. Глаголы из красных домиков были очень трудолюбивыми и образовывали все три формы времени: настоящее, прошедшее и будущее. Им легко было образовать настоящее и прошедшее время: *читаю, рисую – читал, рисовал*, а вот форму будущего времени образовать было трудно, поэтому они звали на помощь глагол быть, получалось: *буду читать, буду рисовать*. Глагол быть всегда рад помочь, и у него легко и просто получалось: *буду учить, будешь учить, будет учить; буду строить, будем строить, будут строить*.

Глаголы, живущие в синих домиках, отвечали на вопрос *что сделать?* и не могли образовывать форму настоящего времени, потому что действие, кото-

рое ни называли, уже произошло. Эти глаголы могли иметь только две формы времени: прошедшее и будущее. Зато будущее время они образовывали сами, без чьей-либо помощи: *построить* – *построю*, *спеть* – *спою*, *нарисовать* – *нарисую*, *прочитать* – *прочитаю*.

Самое трудное, ребята, состоит в том, чтобы не перепутать временные формы этих глаголов, то есть не переселить их из домика одного цвета в домик другого цвета, иначе в языке начнутся ошибки и неурядицы. Запомните, что нельзя образовать от глагола *шить*, живущего в красном домике, форму *сошью*.

А как же тогда быть? Как всё можно запомнить? Очень просто – прежде всего поставь к глаголу вопрос: что делать? (все формы времени); что сделать? (у него нет настоящего времени). Только тогда все глаголы будут жить дружно и не будут ссориться.

Учащимся далее были сообщены термины «совершенный вид» и «несовершенный вид». Затем для закрепления понятия о категории вида и ее связи с категорией времени использовались специальные тренировочные упражнения. Примеры таких упражнений представлены в приложении 2.

Кроме того, учащимся была дана специальная памятка «Как определять вид глагола», которая была вывешена на доске и находилась там в течение всего учебного года. Приведем данную памятку.

1. Чтобы определить вид глагола, необходимо задать к нему вопросы.
2. Если глагол отвечает на вопросы *что делать? что делает? что делал? что будет делать?* – это глагол несовершенного вида.
3. Если глагол отвечает на вопросы *что сделать? что сделает? что сделал? что сделает?* – это глагол совершенного вида.

Прочитал – вопрос *что сделал?* Это глагол совершенного вида.

Читал – вопрос *что делал?* Глагол несовершенного вида.

Знакомству с функционированием глагольных форм были посвящены «речевые фрагменты» уроков по грамматике. Использование таких речевых фрагментов позволяет вести работу параллельно с изучением программного материала. Кроме того, такие «речевые фрагменты» отражают динамику учеб-

ного процесса: 1) введение понятия; 2) тренировочные упражнения; 3) создание собственных высказываний. Приведем примеры таких фрагментов на этапе введения понятия «роль глагола в тексте».

Работа по введению данного понятия проводилась в процессе анализа стихотворения Д. Родари «Чем пахнут ремесла»:

У каждого дела запах особый;

*В булочной **пахнет** тестом и сдобой.*

Мимо столярной идешь мастерской –

*Стружкою **пахнет** и свежей доской.*

***Пахнет** маляр скипидаром и краской.*

***Пахнет** стекольщик оконной замазкой.*

*Куртка шофера **пахнет** бензином.*

Блуза рабочего маслом машинным.

***Пахнет** кондитер орехом мускатным.*

Доктор в халате – лекарством приятным.

После того, как стихотворение прочитано и выяснено, что смысл обобщающих существительных *дело* и *запах* раскрывается в следующих предложениях, необходимо установить, как они соединяются друг с другом. Выясняем вместе с учащимися, что предложения соединяются эти все предложения друг с другом и каждое из них с первым предложением повторением глагола *пахнет*. Выясняется синтаксическая функция глагола (в большинстве предложений глагол является главным членом – сказуемым). Повторяясь несколько раз, глагол объединяет все предложения в текст. Отмечаем, что глагол-сказуемое во всех предложениях используется в форме настоящего времени, что тоже служит для связи предложений, так как благодаря этому создается единый временной план – план настоящего времени, что и объединяет самостоятельные предложения.

Приведем еще один фрагмент урока, когда проводилась работа по формированию понятия «роль глагола в тексте» на материале грамматической темы «Виды глагола».

Учитель: Давайте определим, какую роль играют в тексте глаголы совер-

шенного и несовершенного вида.

Для решения этой задачи было проведено наблюдение за употреблением глагольных форм в следующем тексте:

Герасим поглядел на несчастную собачку, подхватил ее одной рукой, сунул к себе за пазуху и пустился большими шагами домой. Оно вошел в свою каморку, уложил спасенного щенка на кровати, прикрыл его армяком, сбегал за чашечкой молока. Осторожно открыл армяк и, разостлав солому, поставил он молоко на кровать.

Учитель: как можно озаглавить текст? («Находка»).

- Определим тип речи (повествование).
- Подчеркните глаголы, которые обозначают последовательность действий героя рассказа (*поглядел, подхватил, сунул, пустился, вошел, уложил, прикрыл, сбегал, поставил*).

- С помощью глаголов какого вида передается последовательность действий в рассказе? (совершенного вида).

Вывод: с помощью глаголов совершенного вида передается последовательность действий в тексте, они поэтому используются в тексте-повествовании, при помощи таких глаголов, автор показывает, как развиваются события.

Учитель: А теперь прочитайте другой текст:

Муму была чрезвычайно умна, ко всем ласкалась, но любила одного Герасима. Она будила его по утрам, дергала за полу, приводила к нему за повод старую водовозку, с которой жила в большой дружбе, с важностью на лице отправлялась с ним на реку. Караулила его метлы и лопаты, никого не подпускала к каморке.

- Определите тип речи (описание).
- О каких действиях – единичных или повторяющихся говорится в тексте (о повторяющихся).
- Подчеркните глаголы, которые обозначают повторяющиеся действия. Определите их вид (*будила, не подпускала, приводила, караулила, от-*

правлялась. Все это глаголы несовершенного вида).

- Есть ли в тексте глаголы, которые обозначают постоянные признаки, свойства? Найдите в тексте эти глагол, определите их вид (*ласкалась, любила* – несовершенный вид).

Вывод: глаголы несовершенного вида обозначают повторяющиеся действия, постоянные свойства, поэтому используются в текстах-описаниях.

В процессе формирования понятия о категории времени параллельно велась работа и по формированию грамматического понятия о категории вида глагола и велась работа по наблюдению над употреблением видо-временных форм глаголов в тексте.

Прежде всего анализировались тексты, в которых соблюдены нормы соотношения видо-временных форм. Например, для анализа был дан следующий текст-описание.

Поздняя осень. Птицы уже улетели на юг. Деревья оголились. Чистая прозрачная вода заполнила колеи дорог.

В лесу тишина. Только слышно, как вдалеке стучит дятел. Опавшие листья свертываются в трубочки и приятно шуршат под ногами. Иногда хрустнем сучок, когда на него наступишь.

Учащимся предлагается определить тему текста, разделить данный текст на абзацы, определить микротемы, выписать из каждого абзаца глаголы-сказуемые, определить их видо-временные формы, попытаться ответить на вопрос, почему именно эти, а не другие формы глаголов использовались в данном тексте.

Учащиеся определили, что это текст – о поздней осени. Начальное предложение формирует тему текста. Текст делится на два абзаца. В первом описываются зрительные признаки поздней осени. Употребляются глаголы *улетели, оголились, заполнила*, все они совершенного вида прошедшего времени и указывают на завершённое действие, которое конкретно передает приметы поздней осени. Обращаем внимание детей на то, что 2-4 предложение связаны между собой именно тем, что глаголы соотнесены в них по виду и времени, то есть

употребляются одинаковые видо-временные форм глаголов-сказуемых. С первым предложением остальные предложения связаны тематически.

Тема второго абзаца – слуховые признаки осени. Эта тема также выражена в первом предложении абзаца. Глаголы обозначают действия, которые нарушают тишину поздней осени. Это глаголы *стучит, свертываются, шуршат, хрустнешь, наступишь*. Три из них несовершенного вида настоящего времени. Определяем вместе с учениками, что они обозначают действия, передающие звуки длительные, характерные для осеннего леса, а другие обозначают действия, производимые человеком, когда он оказывается в осеннем лесу.

Далее младшим школьникам было предложено прочитать уже проверенные, написанные раньше дома сочинения-миниатюры. Их темы: 1) внешность и повадки какого-либо животного; 2) описание какого-либо пейзажа; 3) начало рабочего дня: своего, мамы или папы.

Ученикам было предложено выделить в составленных ими текстах глаголы, определить их время, вид, сделать вывод, в каких видо-временных формах наиболее часто употребляются глаголы-сказуемые при описании. На основе анализа нескольких текстов был сделан вывод о том, что в таких текстах наиболее часто употребляются глаголы несовершенного вида настоящего и прошедшего времени, потому что они позволяют обозначать действия повторяющиеся, длительные, постоянные, что и характерно для описания.

На следующем уроке проводилась работа по анализу деформированного текста. Учащимся был предложен текст-описание, в котором нарушена норма соотношения видо-временных форм глаголов-сказуемых. Ставится задача найти ошибку и исправить ее.

Наступила осень. Все вокруг золотиться. Желтые и красные листья летят по воздуху. Погода стала ненастной. Небо стало серое. Уже слетелись стаи птиц.

Учащиеся замечают, что в данном тексте неоправданно повторяется глагол *стало (стала)*. Он не соотносится по виду с предшествующими глаголами несовершенного вида. Также не соотносится с другими глаголами и глагол *сле-*

телись. В тетрадях записывается исправленный текст.

Наступила осень. Все вокруг золотится. Желтые и красные листья летят по воздуху. Ненастной становится погода. Серееет небо. Слетаются стаи птиц.

После этой работы учащимся были предложены для исправления индивидуальные карточки с небольшими отрывками из сочинений учащихся, в которых допущены аналогичные ошибки.

В процессе формирующего эксперимента проводилось наблюдение над особенностями употребления глаголов в текстах разного типа. В процессе работы над текстом-повествованием (текст см. в приложении 4) задания и вопросы для анализа текста были следующими.

1. Выписать из текста глаголы.
2. Определить вид глаголов и форму времени.
3. Ответить на вопрос, почему в тексте много глаголов (порядок следования глаголов отражает развитие действия. Это текст-повествование).
4. В какой временной форме использованы глаголы в тексте для рассказа о событии? (В прошедшем времени и настоящем).
5. Каково соотношение форм прошедшего и настоящего времени в тексте? (Большинство глаголов в форме прошедшего времени).
6. С какой целью автор использует глаголы в форме настоящего времени?

При ответах на этот вопрос мы подвели учащихся к выводу, что это специальный прием, который автор использует для того, чтобы сделать повествование более живым, эмоциональным, выразительным. В результате автор достигает наглядности в описании событий. Мы представляем действие, которое происходило в прошлом, как будто оно совершается сейчас, перед нашим взором. Настоящее время используется здесь в переносном времени, в значении прошедшего времени. Это легко можно обнаружить, заменив настоящее время прошедшими. Таким образом, динамика повествования может выражаться сочетанием разных времен, что недопустимо в текстах-описаниях.

Кроме подбора собственного дидактического материала к урокам, мы

разрабатывали дополнительные задания к упражнениям учебника Т.Г. Рамзаевой. Приведем примеры таких заданий.

Упражнение 560.

1. Объясните, глаголы какого времени и вида соединяют предложения данного текста?
2. Для чего во втором абзаце используются глаголы настоящего времени? Не прерывает ли это связности рассказа?

Упражнение 562.

1. Благодаря использованию каких форм глагола во втором абзаце автору удалось передать динамичность действия, сделать повествование живым, выразительным, наглядным?
2. В прямом или переносном значении используются глаголы во втором абзаце текста.

Упражнение 574.

1. Глаголы какого времени используются в этом тексте?
2. Измените форму настоящего времени на форму прошедшего времени. Что произошло с текстом?

Функционально-семантический подход к изучению глагола использовался нами не только при изучении темы «Изменение глагола по временам», но и на материале других тем.

На последнем – контрольном этапе эксперимента, мы ставили своей целью проверить эффективность обучающего эксперимента, а именно: как повлияли уроки, на которых использовался функционально-семантический подход, на умение школьников образовать временные формы глагола и использовать в речи видо-временные формы.

На последнем этапе учащимся были предложены те же задания, что и на констатирующем этапе. Получены следующие результаты: высокий уровень – 5 человек (31%), средний уровень – 8 человек (50 %), низкий уровень – 3 ученика (19 %).

В таблице представлены сравнительные данные констатирующего и контрольного этапа эксперимента:

Уровни	Констатирующий эксперимент	Контрольный Эксперимент
Высокий	15 %	25 %
Средний	35 %	55 %
Низкий	50 %	20 %

Таким образом, выполнение учащимися заданий контрольного этапа эксперимента свидетельствует о том, что знакомство с категориями вида повлияло на формирование умения образовывать различные формы времени. Это является доказательством в пользу взаимосвязанного изучения данных категорий.

Контрольные срезы, проведенные на этом этапе эксперимента в виде дескрипций по непосредственным и опосредованным наблюдениям, и изложений, показали, что сочинения учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления видо-временных форм глаголов. Значительно сократилось количество ошибок, связанных с нарушением видо-временной соотносительности глаголов-сказуемых в тексте. На этом этапе такие ошибки были отмечены нами у 31 % учеников. Такие результаты говорят о доступности для младших школьников сведений текстообразующей функции русского глагола, и целесообразности практического ознакомления на уроках русского языка с особенностями функционирования видо-временных форм в речи. Осознание функций слов глагольных слов стало основой для уместного их употребления, что улучшило качество создаваемых младшими школьниками текстов.

Выводы по второй главе

1. Возможности реализации функционально-семантического подхода в обучении русскому языку в начальной школе рассматриваются в работах Т.Г. Рамзаевой, М.В. Папиной, С.Ю. Булановой, И.А. Шкляр и др., в работах которых отмечается, что изучение фактов языка в единстве их формы, значения, функции усиливает практическую направленность обучения родному языку, способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

2. Анализ программы и учебников, входящих в учебно-методический комплект «Классическая начальная школа» (автор Т.Г. Рамзаева) показал, что в них предусмотрена реализация функционально-семантического аспекта обучения родному языку. Однако, как отмечает Т.Г. Рамзаева, в процессе анализа текстов, упражнений, кроме заданий учебника, необходимо предлагать учащимся дополнительные задания, направленные на выяснение функции языковых единиц. Кроме того, в учебниках практически отсутствует теоретический материал, знакомящий младших школьников с функциями тех или иных слов.
3. Констатирующий эксперимент показал, что уровень умений употреблять глагольные формы разных времен, а также уровень умений соотносить глагольные формы в связном тексте у учащихся экспериментального класса является низким.
4. В экспериментальном обучении использовались мини-тексты, как специально подобранные, так и тексты учебника «Русский язык» Т.Г. Рамзаевой. Практическое ознакомление младших школьников с видо-временными формами глагола осуществлялось при помощи выполнения упражнений аналитического характера. Деятельность была организована на основе эвристической беседы и наблюдения над языком. Знакомству с функционированием глагольных форм были посвящены «речевые фрагменты» уроков по грамматике. Использование таких речевых фрагментов позволяет вести работу параллельно с изучением программного материала.
5. Результаты констатирующего эксперимента (письменная работа, сочинения, изложения) свидетельствуют об эффективности проделанной работы. Результаты выполнения учащимися письменной работы, анализ сочинений и изложений показал, что работы учащихся экспериментального класса отличаются коммуникативной целесообразностью употребления видо-временных форм глаголов. Значительно сократилось количество ошибок, связанных с нарушением видо-временной соотносительности глаголов-сказуемых в тексте, что свидетельствует о доступности для младших школьников сведений о текстообразующей функции русского глагола.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Умение применять родной язык во всем его функциональном многообразии является предпосылкой создания всесторонне развитой личности, которая активно участвует во всех сферах общественной деятельности.

Функции языка осознаются учащимися не только в процессе специального изучения языка, но и в целом всей учебной деятельности в школе и вне ее. При этом важно, чтобы речевое развитие имело личностно целевую направленность и осуществлялось во взаимодействие со всеми другими учебными предметами. Вот почему реализация функционально-семантического подхода в обучении младших школьников родному языку приобретает в настоящее время всё большую значимость.

Речевая направленность действующих программ по русскому языку обусловила внимание учителей-практиков и методистов к функционально-семантическому аспекту языковых категорий, в том числе глагольных слов, которые обладают высокой частотностью употребления во всех функциональных стилях языка.

Изучение единиц языка одновременно с вопросами их функционирования в речи – «предпосылка осуществления коммуникативно направленного обучения» (А.Ю. Купалова). Традиции функционального подхода к изучению родного языка восходят к трудам Ф.И. Буслаева, А.А. Потебни, А.М. Пешковского и др. Сформулированный профессором М.Т. Барановым функциональный принцип изучения языка нашел отражения в работах современных лингводидактов, применительно к начальной школе вопросы функционально-семантического подхода рассматриваются в работах Т.Г. Рамзаевой, Папиной. Именно данный подход отражает объективный путь развития методики преподавания родного языка по соединению линий изучения языка и речи. Именно в тексте глагол как единица языка предстает в единстве лексического и грамматического значения, в коммуникативной функции. Особый интерес в этом отношении представляют формы вида и времени глагола, поскольку важнейшим средством связи предложений в тексте является соотношение видо-временные форм. Употребление

форм вида и времени в тексте упорядочено, подчинено определенным закономерностям. И поэтому именно при изучении этих форм глагола нужно знакомить учащихся с текстообразующей функцией, так как «каждая единица языковой системы обладает специфическими свойствами, в том числе и такими, которые позволяют ей сыграть свою роль в создании связного высказывания на содержательном и строевом уровне» (Н.А. Ипполитова).

Экспериментальная работа показала эффективность функционально-семантического подхода при изучении видо-временных форм глагола и подтвердило выдвинутую в начале исследования гипотезу. На основании знаний о текстообразующей роли изучаемых форм у младших школьников формируются умения использовать возможности грамматических форм при создании текстов. Работа над функциональными особенностями видо-временных форм, их композиционно-стилистическим потенциалом способствует росту конструкций грамматического строя речи учащихся. При формировании коммуникативных умений, основанных на знаниях школьниками текстообразующих и выразительно-изобразительных функций глагольных форм, происходит перенос полученных знаний и умений на новые варианты текстов при репродуктивной деятельности, что отражает развитие речевых способностей учащихся.

Содержание материала учебников и разработанные в процессе эксперимента методики позволили вести целенаправленную работу не только по формированию понятий вида и времени глагола, но и по практическому образованию и употреблению в речи этих грамматических форм.

На основании результатов экспериментальной работы мы сделали выводы о подтверждении гипотезы нашего исследования. Если в процессе изучения глагола в начальной школе будет реализован функционально-семантический подход, то это дает возможность формировать у младших школьников представление о функциях глагольных слов в речи; повысить обучающую роль текстов учебника за счёт выявления функционально-семантического использования глаголов в тексте; учить детей коммуникативно целесообразному использованию в речи глагольных форм.

Библиографический список

1. Авдеев Ф.Ф. К вопросу о нейтрализации в историческом настоящем единичного действия / Ф.Ф. Авдеев // Вопросы русской аспектологии. - Тарту: Изд-во Тартуского госуниверситета, 1977. – С. 123-139.
2. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова / Н.С. Авилова. - М.: Просвещение, 1967. – 131 с.
3. Алексеева О.В. К вопросу формирования грамматического строя речи младших школьников (аспект употребления глагольных форм) / О.В. Алексеева // Проблемы русистики на рубеже XX-XXI вв.: сборник научных трудов. - Воронеж: ВГПУ, 2001. – С. 202-206.
4. Алексеева О.В. Лингвистический анализ текста при функциональном подходе к изучению единиц языка / О.В. Алексеева // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий: материалы 2-ой Всероссийской научно-практической конференции. – Ч. 2. – Воронеж: ВГПУ, 2003. - С. 163-169.
5. Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление): учебное пособие / А.В. Бондарко. - М.: Просвещение, 1971. – 239 с.
6. Бондарко А.В. Глагольный вид в русском языке как морфологическая категория / А.В. Бондарко // Вопросы русской аспектологии. Т.146. - Воронеж: Изд-во Воронежского госпединститута, 1975. – С. 98-111.
7. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1983. – 186 с.
8. Бондарко А.В. Русский глагол / А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1967. – 231 с.
9. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий: учебное пособие / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1976.- 211 с.
10. Бондарко А.В. Функциональная грамматика: учебное пособие / А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1987. – 131 с.
11. Буланин Л.Л. Трудные вопросы морфологии: учебное пособие / Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1976. – 211 с.

12. Буланова С.Ю. Возможности ознакомления младших школьников с формами качественных имен прилагательных в функционально-семантическом аспекте / С.Ю. Буланова // Начальная школа. - 2004. - № 6. – С. 123-125.
13. Буланова С.Ю. Особенности формирования лингвистической компетенции младших школьников / С.Ю. Буланова // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 10-17.
14. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове: учебное пособие / В.В. Виноградов. - М.: Просвещение, 1972. – 452 с.
15. Винокур Г.О. Из бесед и культуре речи / Г.О. Винокур // Русская речь. - 1967. - № 3. – С. 19-24.
16. Воителева Т.М. Технология использования текста на уроках русского языка / Т.М. Воителева // Теория и практика современной методики преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Г.А. Фомичевой. - М.: Изд-во «Сигнал», 2003. – С. 44-51.
17. Гвоздев А.Н. Современный русский язык: учебник / А.Н. Гвоздев. Ч.1. Изд. 4. - М: Просвещение, 1973. – 321 с.
18. Голанов И.Г. Морфология современного русского языка: учебник / И.Г. Голанов. - М.: Высшая школа, 1968. – 264 с.
19. Голуб И.Б. Книга о хорошей речи / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. - М.: Просвещение, 1988. – 211 с.
20. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие / И.Б. Голуб. - М.: Логос, 2012. – 331 с.
21. Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку: учебное пособие / Т.К. Донская. - Л., 1990. – 241 с.
22. Ефимов А.И. Стилистика русского языка: учебное пособие / А.И. Ефимов. - М.: Просвещение, 1961. – 453 с.
23. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: учебное по-

- собие / Г.А. Золотова. - М.: Просвещение, 1973. – 115 с.
- 24.Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка: учебник / В.В. Иванов. - М.: Просвещение, 1983. – 398 с.
- 25.Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе: учебное пособие / Н.А. Ипполитова. - М.: Флинта, Наука, 1992. – 126 с.
- 26.Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник / М.Н. Кожина. - М.: Дрофа, 1995. – 231 с.
- 27.Купалова А.Ю. Основы функционального подхода к изучению синтаксиса русского (родного) языка в школе: учебное пособие / А.Ю. Купалова. - М., 1991. - 231 с.
- 28.Кустарева В.А. Методика грамматики и орфографии в начальных классах: учебное пособие / В.А. Кустарева, Н.К. Никитина, Н.С. Рождественский и др. - М.: Просвещение, 1979. – 239 с.
- 29.Ломов А.М. Морфологические категории глагола и их синтаксические функции / А.М. Ломов // Русская словесность на рубеже веков: методология и методика преподавания русского языка: материалы международной конференции. - Воронеж: ВГУ, 2004. - С. 11-23.
- 30.Ломов А.М. Очерки по русской аспектологии / А.М. Ломов. - Воронеж: ВГУ, 1977. – 143 с.
- 31.Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебник // М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, О.В. Сосновская. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 342 с.
- 32.Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – 2-ое издание, исправленное и дополненное. - М.: Просвещение, 1997. – 231 с.
- 33.Львова С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в начальных классах: автореф... доктора пед. наук / С.И. Львова. - М.: МГПУ, 1993. – 41 с.
- 34.Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии / Ю.С. Маслов. - М.: Просвещение, 1984. – 211с.

35. Маслов Ю.С. Система основных понятий и терминов славянской аспектологии / Ю.С. Маслов. - Л.: Наука, 1984. – 231 с.
36. Новикова Т.Ф. Перспективы единой системы развития речи учащихся / Т.Ф. Новикова // Теория и практика современной методики преподавания русского языка и литературы: сборник научных трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Г.А. Фомичевой. М.: Изд-во «Сигнал», 2003. - С. 138-145.
37. Очерки по исторической грамматике русского языка: учебное пособие. - М. - Л.: Наука, 1964. – 129 с.
38. Папина М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе / М.В. Папина // Начальная школа. - 2004. - № 10. – С. 38-43.
39. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. - М.: Учпедгиз, 2001. – 321 с.
40. Поспелов Н.С. Прямое и относительное употребление форм настоящего и будущего времени глагола в современном русском языке: исследования по грамматике русского языка / Н.С. Поспелов. - М., 1955. – С. 34-52.
41. Поташкина Ю.А. О типах временной локализации событий в категориях абсолютного и относительного времени / Ю.А. Поташкина // Проблемы грамматики русского языка. - Курск, 1977. - 117 с.
42. Потехня А.А. Из записок по русской грамматике / А.А. Потехня. - М.: Учпедгиз, 1958. - 213 с.
43. Программно-методические материалы. Русский язык. Начальная школа. М., 2017. – 154 с.
44. Рамзаева Т.Г. Программа базового и углубленного обучения русскому языку во 2-4 классах начальной школы / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1990. - № 9. – С. 23-31.
45. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 2-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2017. - 211 с.
46. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 3-го класса четырёхлетней начальной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2017. – 256 с.
47. Рамзаева Т.Г. Русский язык: учебник для 4-го класса четырёхлетней начальной

- ной школы / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2017. – 231 с.
- 48.Рамзаева Т.Г. Методическое письмо «О роли учебника русский язык в развитии письменной связной речи младших школьников» / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. - 1995. - № 8. – С. 66-71.
- 49.Рамзаева Т.Г. Проблема развивающего языкового образования и ее реализация в современной начальной школе / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. – 1991. - № 4. - С. 14-19.
- 50.Рамзаева Т.Г. Русский язык в начальной школе: справочник к учебникам Т.Г. Рамзаевой для I – IV классов / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2017.- 80 с.
- 51.Рамзаева Т.Г. Система обучения русскому языку на речевой основе: методические рекомендации к авторскому учебнику «Русский язык» для IV класса / Т.Г. Рамзаева. - М.: Дрофа, 2002. – 87 с.
- 52.Рамзаева Т.Г. Функционально-семантический аспект обучения русскому (родному) языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (1-4 классы) / Т.Г. Рамзаева // Начальная школа. - 2003. - № 1. - С. 25-31.
- 53.Рамзаева Т.Г. Лингвометодическая концепция развивающего начального языкового образования и ее реализация в авторских учебниках «Русский язык» для 1-4 классов / Т.Г. Рамзаева // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 3-9.
- 54.Русский язык и культура речи: учебник для вузов / А.И. Дымарский и др. - М.: Высшая школа, 2014. – 509 с.
- 55.Современный русский язык: учебник / Под ред. Н.М. Шанского. - М.: Просвещение, 2008. - 215 с.
- 56.Современный русский язык: учебник / Под ред. П.А. Леканта. - М.: Дрофа, 2011. – 321 с.
- 57.Современный русский язык: учебник / Под ред. Р.Н. Попова. - М.: Просвещение, 2008. – 341 с.

58. Современный русский язык. Анализ языковых единиц: учебник / Под ред. Е.И. Дибровой. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 432 с.
59. Стрыгина Т.В. Время глагола (функционально-системный подход к изучению) / Т.В. Стрыгина // Русская словесность. – 2005.- № 4. – С. 45-49.
60. Теория функциональной грамматики. - Л.: Наука, 1987. – 211 с.
61. Тихонов А.Н. Русский глагол: учебное пособие. - М.: Наука, 1988. – 121 с.
62. Ушакова Л.И. Современный русский язык. Морфология: учебное пособие / Л.И. Ушакова. - Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. – 282 с.
63. Филиппова Л.В. Семантика глаголов звучания в системе словарной работы младших школьников / Л.В. Филиппова // Начальная школа. - 2002. - № 9. – С. 68-73.
64. Фомичева Г.А. О формировании синтаксического строя речи младших школьников / Г.А. Фомичева // Начальная школа. – 2003. - №1. - С. 25-31.
65. Чеснокова Л.Д. Русский язык. Трудные случаи морфологического разбора: учебное пособие / Л.Д. Чеснокова. - М.: Издательский центр «Академия», 1991. – 211 с.
66. Шелякин Н.А. Категория вида и способы действия русского глагола (Теоретические основы) / Н.А. Шелякин. - Таллин, 1983. – 241 с.
67. Шкляр И.А. Реализация коммуникативной направленности обучения русскому языку в ходе пропедевтических наблюдений над признаками наречий в начальной школе / И.А. Шкляр // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов начальной школы: сборник науч. статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. – С. 25-32.
68. Штрекер Н.Ю. Современный русский язык: Историческое комментирование: учебное пособие / Н.Ю. Штрекер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005 – 240 с.
69. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке / Л.В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. - М.: Учпедгиз, 1957. – С. 23-45.

Приложение

ПРИЛОЖЕНИЕ 1**Упражнения направленные на работу с временными формами глагола**

Задание 1. Определите, в каком времени стоит каждый глагол.

Радуюсь, читал, говорю, скажу, буду читать, прочитаю, напишу, проспал, выучу, выучил..

Задание 2. Измени по временам и запиши глаголы: *говорит, поет, думает, кричит, закричит, придумает, споет.*

Образец: *говорит* (н.в.), *говорил* (пр. в.), *будет говорить* (б. в.).

Задание 3. Найдите в текстах глаголы, выпишите их в два столбика: 1) глаголы настоящего времени; 2) глаголы прошедшего времени.

Взошло солнце. Ветер разогнал туман. Наступило веселое утро. Высохла роса на траве. Запели птицы. Ребята весело идут в школу. Начинается урок. Ученики пишут и решают задачи. Быстро летит время.

Наступила осень. Опустели поля. Улетели перелетные птицы. Завяли цветы. Пожелтела трава. Дни становятся короче. Солнце светит мало. Дует холодный ветер. Идут дожди. Деревья роняют последние листья. На дворе сыро и холодно.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнения на умение выделять вид глагола в контексте, классифицировать глаголы по видам и способам образования видовых пар.

1. Прочитай. Определи вид глагола. Подумай, почему в тексте нельзя заменить глаголы одного вида глаголами другого вида (в скобках даны глаголы другого вида).

Принцесса вышла (выходила) со своими фрейлинами на прогулку, услышала (слышала) вдруг звон бубенчиков и сразу остановилась (останавливалась). Узнала (узнавала) песенку «Ах, мой милый Августин», которую сама умела (сумела) играть (Сыграть) на фортепиано, и обрадовалась (радовалось). Только одну эту песенку она и выучилась (выучивалась) играть (сыграть) – вдобавок одним пальцем (А.Х. Андерсен).

2. Саша записала глаголы несовершенного вида в один столбик, глаголы совершенного вида – в другой. Проверь, не допустила ли Саша ошибок.

НЕСОВЕРШЕННЫЙ ВИД	СОВЕРШЕННЫЙ ВИД
<i>Гулять</i>	<i>Поднять</i>
<i>Рисовать</i>	<i>Смотреть</i>
<i>Поднимать</i>	<i>Нарисовать</i>
<i>Вставать</i>	<i>Закрывать</i>
<i>Закрывать</i>	<i>Встать</i>

3. При помощи приставок образуй от глаголов несовершенного вида глаголы совершенного вида. При помощи суффиксов образуй от глаголов совершенного вида глаголы несовершенного вида. Не забывай о чередовании согласных.

<i>Болезнь, писать, прыгать, лететь, терять, тратить</i>	Приставки: <i>за-, на-, по-, ис-</i> .
<i>Спросить, забыть, решить, запеть, умыть, сообщить</i>	Суффиксы: <i>-ива-, -ва-, -а-</i>

4. Запиши глаголы, которые имеют близкое значение, парами. Определи вид каждого глагола.

Образец: *лететь* (н.в.) – *полететь* (с.в.).

Отдать, дарить, закрыть, перевести, ложиться, запеть, мыть, захотеть, говорить, обижать, помогать, включить, отдавать, запирает, вымыть, подарить, закрывать, лечь, помочь, обидеть, сказать, перевезти, зайти, включать.

