

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Армавирский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Пестова Татьяна Николаевна

Методика
уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников
при изучении наречия

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык в общеобразовательной и высшей школе)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
доктор педагогических наук,
доцент Горобец Л.Н.

Армавир

2021 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОВНЕВОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАРЕЧИЮ.....	18
1.1. Текст как единица коммуникации.....	18
1.2. Уровневое развитие коммуникативной компетенции при изучении грамматики на основе системно-функционального подхода.....	29
1.3. Наречие как предмет изучения при уровнеом развитии коммуникативной компетенции.....	40
1.4. Компаративный анализ учебно-методических комплексов по русскому языку в аспекте уровнеого развития коммуникативной компетенции на основе системно- функционального подхода.....	51
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	57
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОВНЕВОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЯ.....	60
2.1. Учет познавательных возможностей подростков при уровнеом развитии их коммуникативной компетенции.....	60
2.2. Педагогические основы уровнеого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию.....	76
2.3. Уровни сформированности коммуникативной компетенции школьников (по материалам констатирующего эксперимента)....	93
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	100
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА УРОВНЕВОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЕМИКЛАССНИКОВ	

ПРИ ОБУЧЕНИИ НАРЕЧИЮ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ.....	102
3.1. Методика уровневого развития коммуникативной компетенции при обучении наречию на основе системно-функционального подхода	102
3.2. Система упражнений, способствующая уровневому развитию коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода.....	114
3.3. Результаты экспериментальной работы: обоснование эффективности методики уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода.....	139
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	159
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	161
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	187

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Изменения, происходящие в социальной практике, науке, технологиях, стимулируют появление новаций в методике обучения русскому языку. Стратегия современного образования ориентирована на развитие коммуникативной компетенции, что и отражено в пункте 4 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Новые стандарты направлены на формирование высокого уровня коммуникативной компетенции обучающихся и называют среди важнейших результатов образовательного процесса ряд коммуникативных умений, формируемых при изучении грамматики, что и способствует поиску новых методик развития уровней коммуникативной компетенции.

Уровневое развитие как один из подходов к обучению часто упоминается в педагогике, но в современной методике обучения русскому языку отсутствует единая точка зрения на содержание понятий *«уровень развития /обученности»*, *«уровень владения языком»*, хотя в научном дискурсе они используются постоянно. Уровень владения определяется *«степенью достигнутого учащимися успеха во владении языком и речью за отведенный для этого отрезок учебного времени»* (А.Н. Щукин). Коммуникативная компетенция (в широком смысле) – это понимание чужих и порождение собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам и ситуациям общения (И.А Зимняя), среди которых и умения выбирать средства языка, использовать их в устной и письменной речи с учетом задач процесса коммуникации. Именно в этом аспекте существует много нерешенных проблем, одна из них – уровневое развитие коммуникативной компетенции обучающихся при изучении наречия (эта часть речи является одной из сложных для понимания). Об этом свидетельствуют допускаемые ошибки (по данным констатирующего среза 89 % семиклассников не смогли составить текст-описание, используя

наречия; 93 % не вставили наречия в текст адекватно авторскому замыслу; 35 % не смогли охарактеризовать сочетаемостные особенности наречия), то есть в действительности реальный уровень развития коммуникативной компетенции обучающихся остается объективно недостаточным, что и свидетельствует о низком показателе развития коммуникативных умений, выражающемся «в продуктивной и инициативной коммуникации личности», т.е. низком уровне развития/ обученности, чтобы повысить его необходимо искать обновленные методики и максимально эффективные подходы.

За последнее десятилетие проведены диссертационные исследования, посвященные формированию/развитию коммуникативной компетенции школьников (А.А. Карнаухова (2011), Е.В. Зиятдинова (2012), Н.А. Нежурина (2016), С.Г. Батырева (2017), А.Р. Чудинова (2018) и др.), имеются исследования, рассматривающие уровневое обучение языку и речи (З.И. Есина (1977), Г.А. Битехтина (1979), Т.М. Балыхина (2009), Н.П. Андрюшина (2019) и др.), которые доказывают актуальность и необходимость данного исследования, так как уровни развития коммуникативной компетенции учащихся при обучении наречию не выделены и не охарактеризованы в научной литературе.

Степень разработанности проблемы. Проблема уровневого обучения языку и речи была поднята в 80-90 г. XX в. в странах европейского содружества, интенсивно разрабатывается в отечественной методике РКИ (Т.И. Капитонова (2008), М.В. Московкин (2014), Н.В. Мощинская (2014), С.А. Хавроница (2014), А.А. Акишина (2019), О.Е. Каган (2019) и др.), однако все эти работы посвящены описанию уровней владения русским языком как иностранным и не предполагают использования альтернативных методик уровневого развития коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как родному.

Проблема развития коммуникативной компетенции обучающихся, которая тоже входит в круг исследования, разработана в современной

методике обучения русскому языку достаточно полно: Т.А. Ладыженская (1967, выделены коммуникативные умения); М.Р. Львов (1970), И.Д. Морозова (1984), Т.К. Донская (1989) и др. – предложены способы формирования коммуникативных умений; Е.А. Быстрова (1991, предложена структура коммуникативной компетенции); С.А. Алентикова (1999, формирование коммуникативно-речевых умений в процессе изучения текста); Л.Н. Горобец (2008), А.Д. Дейкина (1997), Т.К. Донская (1998), Н.А. Ипполитова (1997) и др. – предложены технологии, методики, методы и приемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся и другие. Обобщение имеющихся работ показало: исследователи касаются вопросов развития речи, при этом в меньшей мере обращают внимание на роль изучаемых частей речи в формировании коммуникативной компетенции обучающихся. О таком одностороннем подходе писал М.Р. Львов, указывая на недооценку «формирования мысли, внутренней речи; эмотивной, эстетической, функций выражения чувств, когнитивной функции, творческой роли языковых средств в понимании человека человеком» (М.Р. Львов, 2001). Ученый обратил внимание и на отсутствие системы в исследовании проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся при изучении грамматической темы, а в аспекте уровневого развития (учет уровня обученности/степени достигнутого учащимся на каждом этапе обучения) изучение грамматики не исследовал никто. Таким образом, проведенный анализ методической литературы и результатов констатирующего эксперимента свидетельствует об отсутствии исследований, направленных на уровневое развитие коммуникативной компетенции при изучении наречия.

Выбор этой части речи объясняется тем, что именно наречия обладают разнообразными коммуникативными потенциями, передавая различные чувства (*грустно, весело, печально, плаксиво, дружно* и т.п.) и образные впечатления от окружающей действительности (*стоять столбом, по-зверски*

оскалится, пышно расцвел и т.п.); словообразование наречия связано практически со всеми частями речи (*хорошо – хороший, по-товарищески – товарищ, шепотом – шепот, ласкающе – ласкающий*); наречия выполняют различные текстовые функции.

В связи с этим необходим поиск методики развития высокого уровня коммуникативной компетенции обучающихся в процессе изучения наречия, то есть методики, учитывающей системный и функциональный принципы обучения русскому языку. Таким требованиям отвечает системно-функциональный подход, успешно применяемый в методике обучения русскому языку как иностранному (И.Б. Игнатова (1997), А.Г. Мартиросян (2008), Е.Б. Тураев (2014) и др.) и частично в методике преподавания русского языка (С.Н. Митина (1991), В.П. Севостьянова (2001), О.В. Алексеева (2010), Ф.К. Уракова (2010), В.П. Свечникова (2012), Л.Н. Булыгина (2013) и др.). Частота реализации данного подхода при обучении русскому языку свидетельствует о необходимости совершенствования методики уровневого обучения, позволяющей эффективно развивать/формировать коммуникативную компетенцию обучающихся.

Итак, выявлено следующее **противоречие**:

– между требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, и а) реальным уровнем развития коммуникативной компетенции обучающихся 7 классов; б) недостаточным научно-методическим сопровождением системы развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия; в) реальными потребностями школьной практики (в 2016 – 2020 уч. г. во Всероссийских проверочных работах для 7 классов представлены задания, определяющие функционирование наречия в языке, тексте и в их взаимодействии).

На основании выявленных и сформулированных противоречий определена **проблема** исследования: какой должна быть методика развития коммуникативной компетенции при изучении наречия, чтобы овладение семиклассниками знаниями, умениями и навыками стало способом порождения, формулирования и выражения мысли, а взаимодействие систем языка и речи было прочнее.

Неразработанностью данной проблемы объясняется выбор темы исследования: *«Методика уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия».*

Объект исследования – процесс уровневого развития коммуникативной компетенции обучающихся при изучении наречия.

Предмет исследования – методика уровневого развития коммуникативной компетенции обучающихся при изучении наречия.

Цель исследования: разработать и экспериментально обосновать методику уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

- выявить и теоретически обосновать методические подходы, обеспечивающие развитие высокого уровня коммуникативной компетенции обучающихся;
- определить уровни сформированности коммуникативной компетенции школьников 7 классов и выявить критерии их оценки;
- разработать программу опытного обучения, создать научно обоснованную методику уровневого развития коммуникативной компетенции, отвечающую основным критериям сформированности устной и письменной связной речи при изучении грамматической темы, и экспериментально обосновать ее эффективность;

– разработать диагностические критерии оценки достигнутого уровня коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия и раскрыть их содержательные характеристики.

Проблема, цель и задачи исследования определили **гипотезу**: достичь высокого уровня развития коммуникативной компетенции обучающихся при изучении наречия возможно, если

– обновить методику развития коммуникативной компетенции при обучении наречию, при этом учитывать компоненты коммуникативной компетенции, ее уровни и критерии их оценки;

– строить изучение грамматической темы с учетом системных знаний обучающихся о наречии (язык как система; литературный язык/литературная норма/коммуникативные качества речи; наречие как часть этой системы; функциональные и стилистические особенности наречий; грамматические категории наречий; функции наречий в языке; коммуникативные потенции наречий и др.); с учетом закономерностей обучения наречию и лингвистических трудностей усвоения этой части речи; психологических особенностей выделения лексико-семантических групп наречий (анализ → синтез → аналогия), взяв за основу обучения системно-функциональный подход, включающий взаимодействие систем языка и речи и позволяющий использовать новые методические условия при изучении грамматики;

– создать систему языковых, речевых упражнений и коммуникативных задач изучения наречия на основе определенной модели введения грамматического материала в соответствии с триединством «язык–речь–коммуникация», с учетом знаний о текстовых функциях наречий, их лексико-семантических группах.

Методологической основой исследования являются диалектическое понимание взаимосвязи мышления и речи в становлении личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); диалектическая логика, системный

подход, идеи педагогической интеграции. Исследование опирается на методологию современной педагогики (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, К.Д. Чермит и др.), теорию деятельности (П.Я. Гальперин и др.).

Теоретической основой исследования явились концептуальные положения лингвистических исследований функциональной, коммуникативной и функционально-коммуникативной грамматики (А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, В.Г. Колшанский, М.Н. Кожина, Ф.Е. Панков), лингвистики текста (И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, С.Г. Ильенко, Л.М. Лосева, О.И. Москальская); исследований в области педагогики (Я.А. Коменский, И.Я. Лернер, И.П. Подласый, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский), психолингвистических исследований особенностей речетворческой деятельности школьников 12 – 13 лет (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Н.И. Жинкин, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин и др.); исследований системного коммуникативно-деятельностного подхода к обучению связной речи (Т.А. Ладыженская, В.В. Бабайцева, М.Р. Львов, Т.К. Донская, В.И. Капинос, А.Ю. Устинов и др.); исследований в области методики преподавания морфологии в школе (Т.К. Донская, А.И. Власенков, Г.К. Лидман-Орлова, Т.В. Напольнова и др.) и формирования коммуникативной компетенции обучающихся (Е.А. Быстрова, Е.С. Богданова, Л.Н. Горобец, Т.К. Донская, Т.А. Ладыженская, В.И. Капинос, Н.А. Ипполитова, Т.Ф. Новикова, С.И. Львова и др.).

Основными **методами**, использованными на всех этапах исследования были следующие: *анализ* лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы для определения лингвометодической базы исследования; *сравнение* результатов констатирующего и контрольного экспериментов для изучения эффективности предлагаемой методики; *опрос* учителей-словесников с целью выявления актуальности исследования; *тестирование*: 1) семиклассников, изучивших наречие по традиционной

методике, для определения актуальности проведения исследования, 2) семиклассников, изучивших наречие по предлагаемой в данном диссертационном исследовании методике (позволило выявить уровень развития коммуникативной компетенции обучающихся); *экспериментальное обучение* (разработка системы языковых, речевых упражнений и коммуникативных задач при изучении наречия на основе системно-функционального подхода).

Опытно-экспериментальная база. Исследование проводилось в 7 классах школ г. Санкт-Петербурга, Армавира, Курганинска (Краснодарский край), Брянска. В экспериментальной работе было задействовано 259 человек.

Организация и основные этапы исследования:

1. 2009–2011 – *теоретико-аналитический*: обоснование проблемы, актуальности, целей и задач; изучение и анализ педагогической, методической литературы по теме исследования; разработка исходных позиций исследования; изучение и обобщение педагогического опыта; проведение констатирующего эксперимента в 7-8 классах и анкетирование учителей-словесников с целью выявления актуальности проблемы диссертационного исследования; подготовка первого варианта экспериментальной обучающей программы.

2. 2012–2014 – *экспериментальный*: определение круга вопросов по методике формирования коммуникативной компетенции обучающихся; изучение учебно-методической литературы; проведение прогнозирующего эксперимента в 7 классах.

3. 2015–2017 – *экспериментальный*: проведение обучающего эксперимента в 7 классе по теме «Наречие».

4. 2018–2021 – *обобщающий*: количественно-качественный анализ материалов экспериментального обучения; обобщение полученных исследовательских материалов; редактирование текста диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- впервые в методике обучения русскому языку как родному представлена методика уровневого развития коммуникативной компетенции при изучении наречия на основе системно-функционального подхода, что расширяет методику обучения этой части речи;
- выделены этапы обучения наречию (актуализации и приращения знаний, классификационный, системно-расширительный, функционально-расширительный, контрольно-обобщающий);
- выделены и охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной компетенции;
- создана модель введения грамматического материала, основанная на триединстве «язык – речь – коммуникация», с учетом которой была построена, апробирована методика уровневого развития коммуникативной компетенции при изучении наречия на основе системно-функционального подхода;
- сформулированы закономерности обучения наречию (последовательное со-изучение наречия с его функционированием в тексте как форме коммуникации; поэтапное введение в содержание учебного материала знаний о лексико-семантических группах наречия; соотношение уровней сознательности в употреблении наречий, коммуникативной компетенции обучающихся и их функциональной грамотности), которые позволяют поэтапно повышать уровень коммуникативной компетенции;
- определены текстовые функции наречий (структурно-текстовая, выразительно-характеризующая, стилистическая, культуроведческая), выделены лексико-семантические группы наречий (характеризующие, наречия оценки, количественные, пространственно-временные, наречия с национально-культурным компонентом);
- разработана система средств обучения (языковые (аналитические, сравнительно-аналитические, лексико-грамматические и обобщающие),

условно-речевые и речевые упражнения и коммуникативные задачи), основанная на этапах обучения наречию;

– сформулированы диагностические критерии оценки достигнутого уровня коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода (системные знания о наречии как части речи, выделение наречий в тексте, выбор и употребление наречий с учетом их семантических особенностей, использование наречий в собственных высказываниях адекватно замыслу автора).

Теоретическая значимость исследования:

– уточняет структуру уровня сформированности коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия;

– обосновывает учет психологических особенностей обучающихся подросткового возраста и уровневого развития их коммуникативной компетенции;

– дополняет лингвометодические принципы отбора дидактического материала (жанрово-стилистического разнообразия, ярко выраженной семантической доминанты определенной лексико-семантической группы, логической последовательности использования текстов в соответствии с трудностью определения семантики лексико-семантической группы наречий и др.);

– расширяет методику обучения наречию за счет введения текстовых функций наречий и лексико-семантических групп.

Практическая значимость исследования определяется тем, что

– работа имеет практико-ориентированный характер;

– выделены три уровня коммуникативной компетенции семиклассников и три уровня её сформированности, разработаны критерии их оценки;

– разработана и экспериментально проверена методика уровневого развития коммуникативной компетенции обучающихся 7 класса при изучении наречия на основе системно-функционального подхода;

– представлена система языковых, условно-речевых и речевых упражнений и коммуникативных задач, основанная на взаимодействии формы, значения и функции наречия, способствующая уровневому развитию коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода;

– представлены разработки уроков («Общее значение наречий и их употребление в речи. Наречие и его контекстное значение. Со-значение наречий», «Правописание наречий. Лексико-семантическая группа характеризующих наречий» и др.), включающие новые знания, формируемые умения, типы заданий, и ученический проект «Текстовая функция наречий в художественном тексте», которые помогут учителям строить уроки на основе системно-функционального подхода;

– даны методические рекомендации учителям «Интеграция грамматики и развития речи при изучении наречия: «язык-речь-коммуникация»»;

– материалы исследования могут быть использованы при совершенствовании школьных программ, создании учебников нового поколения, учебно-методических пособий, сборников упражнений, а также учителями русского языка и преподавателями педагогических колледжей и педагогических вузов на лекциях, практических и лабораторных занятиях по методике преподавания русского языка.

Соответствие темы исследования, а также результатов работы требованиям паспорта специальностей ВАК РФ (по педагогическим наукам). Тема диссертационного исследования, а также результаты работы соответствуют требованиям паспорта специальности «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык в общеобразовательной и высшей школе)» в пунктах: 1, 2, 3.

Обоснованность и достоверность результатов подтверждается опорой на достижения современных наук: лингвистики, психологии, методики преподавания русского языка и развития речи; выбором и

использованием комплекса теоретических и экспериментальных методов, адекватных целям, задачам и логике исследования; анализом данных констатирующего, поискового и обучающего экспериментов; наблюдениями за коммуникативной деятельностью обучающихся в учебных и внеучебных ситуациях и многоаспектным анализом созданных семиклассниками высказываний как результатов речевой деятельности; личным участием диссертанта в подготовке и проведении констатирующего, прогнозирующего, обучающего и контрольного экспериментов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Методика уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию должна представлять современную систему подготовки и строиться на сочетании традиционных и инновационных подходов (системно-функциональном), форм и способов, обогащенных данными наук, изучающих язык, речь и речевую деятельность, обеспечивающих интеграцию грамматики и развития речи, что создаст единое образовательное пространство и позволит реализовать условия уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия.

2. Уровневое развитие коммуникативной компетенции, основанное на соотношении этапов обучения, уровнях владения языком и речью и выделенных закономерностей обучения, может стать обязательным компонентом обучения семиклассников другим частям речи.

3. Созданная модель коммуникативной компетенции, в основе которой лежат закономерности обучения наречию, триединство «язык (грамматическое значение, морфологические признаки, синтаксическая функция, словообразование, правописание) – речь (контекстное значение, текстовая функция, лексико-семантические группы) – коммуникация», позволяет выстраивать грамматический материал в соответствии с этапом обучения и обеспечивает свободное использование семиклассниками наречия

в разных сферах и ситуациях общения, развивает их потребность к речевому самоусовершенствованию, повышает эффективность обучения.

4. Критериями определения уровня сформированности коммуникативной компетенции семиклассников являются а) на *этапах актуализации и приращения знаний и понятийно-аналитическом* – распознавание наречия, определение их синтаксических функций (уровень неадекватного синтеза); б) на *системно-расширительном этапе* – создание собственных высказываний в соответствии с коммуникативной задачей (уровень непоследовательно адекватного синтеза); в) на *функционально-коммуникативном и контрольно-обобщающем этапах* – создание текстов разного типа, жанра и стиля речи, использование наречия с целью решения коммуникативной задачи высказывания, самоконтроля (уровень адекватного синтеза). Уровневая языковая и речевая подготовка формирует специальные коммуникативные умения и объединяет все компоненты языковой, лингвистической, культуроведческой и коммуникативной компетенций обучающихся в целостную систему, что и обеспечивает развитие высокого уровня коммуникативной компетенции.

Этот факт позволил проверить уровни сформированности коммуникативной компетенции семиклассников после экспериментального обучения и показать эффективность предложенной в данном исследовании методики.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения работы обсуждались на Международных научно-практических конференциях: «Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала обучающихся средствами русского языка» (Москва, 2011 г.); «Россия и Запад: пространство культур» (СПб, 2011 г.); «Полифония методических подходов к изучению русского языка» (Москва, 2012 г.); «Духовно-нравственное воспитание обучающихся при обучении русскому языку: слово– история – искусство» (г. Москва, 2013 г.); Ассамблее, посвященной

110-летию со дня рождения академика А.В. Текучева (1903-1987) (Москва, 2013 г.); «Развитие личности обучающихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное» (Москва, 2014 г.), «Русский язык – язык науки, культуры, коммуникации» (Москва, 2014 г.); V Всероссийской научно-практической конференции «Университетские округа и перспективы развития отечественного образования» (СПб, 2011 г.), Межвузовских научно-практических конференциях: «Игумен земли Русской», посвященной 700-летию Сергия Радонежского (Армавир, 2014 г.), «Язык. Культура. Образование» (СПб, 2014 г.), «Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков» (СПб, 2015 г.), XIV Всероссийской научной конференции с международным участием (Армавир, 2019 г.), Всероссийской научно-методической конференции «Цифровая образовательная среда – интеграционная платформа развития учителя и учащегося» (Армавир, 2020 г.).

Структура диссертации. Диссертационное исследование включает введение, три главы, выводы по главам, заключение, список литературы (268 источников) и приложение (тематический план изучения темы «Наречие» на основе системно-функционального подхода, методические рекомендации для учителя «Интеграция грамматики и развития речи при изучении наречия: «язык – речь – коммуникация»»); дидактические материалы «Изучение наречия на основе системно-функционального подхода»; ученическая исследовательская работа «Роль наречий разных лексико-семантических групп в тексте»).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОВНЕВОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАРЕЧИЮ

1.1. Текст как единица коммуникации

Речь является формой общения людей посредством языка. Под речью принято понимать как сам процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом). Речь есть воплощение, реализация языка (кода), который обнаруживает себя в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное назначение [Лернер, 1981]. Если говорить о коммуникативном назначении речи, то справедливо будет отметить следующие ее характеристики, которые дает И.С. Торопцев: «Речь (процесс и результат) сугубо индивидуальна, т.к. всегда имеет своего создателя, автора, но она социально направлена, т.е. всегда адресована собеседнику, хотя бы воображаемому» [Торопцев, 1985: 31]. Важнейшая функция речи – функция общения – коммуникативная функция, которая включает в себя как средства выражения мысли, так и средства воздействия.

Если говорить о *коммуникативной функции языка*, то мы должны при обучении родному языку в школе рассматривать *функциональные возможности* языковых единиц и языковых категорий *в речевом высказывании*, *в тексте* как речемыслительной и речетворческой данности, как результате смысловых и коммуникативных интенций говорящего/пишущего. В процессе коммуникации человек овладевает языком и речью, коммуникативными умениями, на базе которых формируются и развиваются его коммуникативные способности, совершенствующиеся в течение всей жизни, в том числе и в процессе школьного обучения.

С точки зрения психолингвистов (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.), коммуникативная способность есть способность понимать и порождать целостные высказывания – тексты. Текст, являясь продуктом речемыслительной и речетворческой деятельности, в то же время является комплексной речевой единицей, которая объединяет все уровни языка: лингвистический, грамматический, семантический, психолингвистический – и наиболее полно отвечает задачам формирования языковой личности в процессе обучения в школе. Рассмотрим ведущие определения понятия «*текст*».

Г.В. Колшанский определяет **текст** как основную единицу коммуникации, считая, что «составляющим элементом общения является высказывание, а сама коммуникация должна быть определена как текст» [Колшанский, 2007: 52], поскольку в тексте «реализуются, прежде всего, двусторонняя направленность речевого акта и смысловая завершенность в пределах определенного отрезка речевого общения» [Колшанский, 2007: 12]. И.А. Зимняя, определяя текст как продукт говорения, подчеркивает, что это единственное, в чем объективируется речевая деятельность [Зимняя, 2001: 79]. А.И. Новиков считает, что ведущими признаками текста становятся «не грамматические показатели, а такие его свойства, как целостность, завершенность, которые имеют смысловой, содержательный характер, что и определяет их как психологические, речевые, коммуникативные явления» [Новиков, 1983: 18].

Наиболее полное определение понятия «текст», на наш взгляд, дал И.Р. Гальперин: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее

определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 2007: 18]. Данное определение свидетельствует о том, что текст, в первую очередь, *речетворческий продукт* и в то же время *имеет свои специфические смысловые и структурные особенности*.

Из выше сказанного можно сделать вывод: текст является единицей коммуникации, передающей авторское (субъективное/ объективное) восприятие окружающей действительности.

Таким образом, рассматривая такую речевую категорию, как *текст*, следует говорить об объективном/субъективном в тексте как продукте речетворческой деятельности автора, т.е. о категории модальности, категории оценки, о других языковых единицах выразительности как важнейших коммуникативных качествах речи, являющихся компонентом коммуникативной компетенции говорящего/пишущего. И в этом аспекте любая часть речи, и наречие в том числе, как предмет изучения в общеобразовательной школе обладает многообразными выразительными возможностями, недостаточно используемыми в действующих учебно-методических комплексах по русскому языку.

В диссертационном исследовании мы рассматриваем **текст** как единство грамматических и смысловых категорий, передающих содержание высказывания адекватно замыслу автора. Для более подробного анализа рассмотрим смысловые категории текста.

Категория информативности: содержанием любого законченного текста является информация – передача авторского восприятия, понимания действительности. Говорящий/пишущий информирует адресата о чем-то («Я так *подробно* рассказал об этом случае, что, вернувшись в Киев, *тотчас* сжег тетради с первыми ранними своими стихами» К. Паустовский), вопрошает («Как рождается замысел?». К. Паустовский), побуждает к действию и заражает своими эмоциями («*Хлеб-соль ешь, а правду режь*». Пословица).

Другими важнейшими текстовыми категориями являются *связность* и *целостность*, которые позволяют «обеспечивать смысловую связь между частями текста, подготовиться к последующей информации, надежно идти по пути познания текста, укрепить «текстовую память», возвратиться адресата к предыдущему, напомнить ему о сказанном» [Ипполитова, 1992: 18].

Например:

Для своих бесед с читателем я избрал форму писем. Это, конечно, условная форма. В читателях своих я *всегда* представляю себе друзей. Письма к друзьям позволяют мне писать *просто*.

Почему я расположил свои письма *именно так*? *Сперва* я пишу в своих письмах о цели и смысле жизни, о красоте поведения, а *потом* перехожу к красоте окружающего нас мира, а *далее* – к красоте, открывающейся нам в произведениях искусства. Я делаю это *намеренно*, потому что для восприятия красоты окружающего человек должен быть *душевно* красив, глубок, стоять *твердо* на правильных жизненных позициях.

Итак, я начинаю... (По Д.С. Лихачеву)

Д.С. Лихачев, используя пространственно-временные наречия *сперва*, *потом*, *далее*, подчеркивает логическую последовательность изложения мыслей в жанре письма, называет *текстовую память* читателя, а качественными наречиями *душевно* и *твердо* характеризует те качества человека, которые необходимо в себе воспитывать для восприятия красоты окружающей действительности – быть *душевно* красивым и стоять *твердо* на этих жизненных позициях.

Среди других категорий текста также необходимо уточнить понятие предикации в применении к тексту. *Предикация* – транспонирование фактов языка в факты речи. И.Р. Гальперин пишет: «Вне предикации нет акта речи, есть лишь определенная номинация явлений, событий, действий» [Гальперин, 2007: 21]. Например:

Стояла ледяная и горькая ночь. По ночам ветер *шумно* **тряс** над дощатыми крышами гроздьями стеклянных звезд. Огромные грядки **были посыпаны** крупной солью мороза. **Пахло** *горько* старым вином. А в полдень над горизонтом розовым мрамором **блистали** облака (К. Паустовский).

Сказуемые в тексте К.Г. Паустовского не столько информируют читателя о холодной ночи, сколько описывают восприятие автором ледяной ночи с ее «гроздьями стеклянных звезд» в противопоставлении воспоминания

о розовых блистающих облаках в полдень... И глагольное словосочетание *блистали облака* завораживает ностальгической мечтой о неизбежной встрече с прекрасным.

Таким образом, категории текста направлены на реализацию коммуникативного авторского замысла текста/высказывания.

Текстовый смысл достигается путем интеграции значений, содержащихся в двух смежных предложениях и далее – в последующих предложениях, до осознания замысла автора, его коммуникативного намерения. Понять текст, осмыслить его – значит ответить на вопрос, *зачем, почему, с какой целью* он создан, а не просто освоить его содержание.

Из всего сказанного следует, что всякий текст обладает **модальностью** (объективной и субъективной), которую определяют как отношение говорящего/пишущего к действительности [Ипполитова, 1992: 20].

Объективная модальность выражает отношение сообщаемого к действительности в плане реальности или ирреальности, а *субъективная модальность* отражает отношение говорящего к сообщаемому (смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включая не только логическую квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной реакции).

Объективная модальность: ...И тогда весь человек делается равнодушным, он только дышит и молчит, и горе живет в нем *неподвижно*, сдавив его душу, ставшую жесткой от своего последнего терпения; но горе уже *бессильно* превозмочь человека на смерть (По А. Платонову).

При помощи наречий *неподвижно, бессильно* автор передает объективное состояние души героя, его душевные терзания.

Субъективная модальность:

Я думаю, что ритмичность прозы *никогда* не достигается искусственным путем. Ритм прозы зависит от таланта, от чувства языка, от хорошего «писательского слуха». Этот хороший слух в какой-то мере соприкасается со слухом музыкальным (К. Паустовский).

Авторская уверенность в естественности ритмичности прозы передается при помощи наречия *никогда*. Субъективное модальное значение наречия подчеркивается словами *я думаю*.

Представление о модальности текста играет особую роль в системе формирования языковой личности, т.к. внимание к текстовой модальности позволяет осознать текстообразующую функцию определенных грамматических категорий, языковых средств, выражающих позицию автора, его индивидуальное отношение к тому, о чем говорится в тексте (тема), к тому, что утверждается (основная мысль).

В число категорий модальности входит категория оценки. О.С. Ахманова определяет **оценку** как «суждение говорящего, его отношение– одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т.п. – как одна из основных частей стилистической коннотации» [Ахманова, 2007:305].

Понятие оценки тесно связано с понятием **экспрессивности**, под которым в данном исследовании понимается возможность языковой единицы выделить качественно-количественную характеристику описываемого предмета, подчеркнуть его особенность среди однородных и выразить эмоциональную оценку предмета речи, данную говорящим/пишущим.

Русский крестьянин своим *многовековым трудом* создавал *красоту русской природы*. Он пахал землю и тем задавал ей определенные габариты. Он клал меру своей пашни, проходя по ней с плугом. Рубежи в русской природе соразмерны труду человека и его лошади, его способности пройти с лошадью за сохой или плугом, прежде чем повернуть назад, а потом вперед. *Приглаживая землю*, человек *убирал* в ней все *резкие грани, бугры, камни*. *Русская природа мягкая*, она *ухожена крестьянином по-своему*. Хождения крестьянина за плугом, сохой, бороной не только *создавали «полосыньки ржи»*, но *ровняли границы леса, формировали* его опушки, создавали *плавные переходы* от леса к полю, от поля к реке.

Поэзия преобразования природы трудом пахаря хорошо передана А. Кольцовым в «Песне пахаря».

Русский пейзаж создавался усилиями двух великих культур: культуры человека и культуры природы. Обе культуры как бы покровляли друг друга и *создавали ее человечность и приволье* (Д.С. Лихачев).

Понятие экспрессивности входит в структуру понятия «выразительность речи». Речевой опыт носителей русского языка

показывает, что степень воздействия речи на речевое сознание слушателя не одинакова: используя различные языковые единицы, языковая личность выражает свое восприятие предмета высказывания, свое отношение к нему, его оценку, дает ему индивидуальную характеристику. Не все носители родного языка владеют выразительными возможностями русского литературного языка, в то время как выразительность является важнейшим коммуникативным качеством речи [Головин, 1980] и входит в структуру коммуникативной компетенции говорящего/пишущего.

Выразительность речи – это одна из важнейших проблем лингвистических и методических исследований. В лингвистике ею занимались Г.О. Винокур, Б. Н. Головин, Г.А. Золотова, А.М. Пешковский и др.

Проанализировав названные подходы, можем сказать, что **выразительность речи** – это эмоционально-экспрессивное выделение отдельных элементов и смысловых оттенков лексико-грамматических единиц в тексте как произведении речетворческого процесса.

К проблеме выразительности высказывания по-своему подошла Г.А. Золотова. Изучение текстов разных стилей и жанров позволило исследователю выделить шесть типовых значений текстовых фрагментов по следующему основанию – учет специфики рематической доминанты, выраженной различными частями речи, что позволило ей показать выразительные возможности различных частей речи в текстовых фрагментах с доминирующими ремами, выраженными знаменательными частями речи (табл. 1).

Текстовые фрагменты и рематические доминанты

Типовые значения текстовых фрагментов	Рематическая доминанта	Части речи
1. Описание места	Предметная	Имя существительное
2. Характер персонажа	Качественная	Прилагательное
3. Динамика действия	Акциональная	Динамические глаголы
4. Состояние	Статальная	Статальные глаголы
5. Изменение состояния, переход от состояния к действию	Статально-динамическая	Статально-динамические глаголы
6. Объектно-оценочное восприятие действительности	Импрессивная	Оценочные признаковые единицы языка и речи (имя прилаг., нар., оценоч. сущ. и др.)

Видим, что внимание Г.А. Золотова направила «на слова, несущие на себе логическое ударение в пределах текстовых фрагментов разного типового содержания» [Золотова, 1982: 308]. Так, например, при описании места действия в повести А.С. Пушкина «Арап Петра Великого» все ударные слова этого отрывка отличаются грамматико-семантической однородностью: это предметы, описывающие обстановку:

В доме Гаврилы Афанасьевича из сеней направо находились тесная *коморка* с одним окошечком. В ней стояла простая *кровать*, покрытая байковым одеялом, а перед кроватью еловый *стол*, на котором горела сальная *свеча* и лежали открытые *ноты*. (А.С. Пушкин)

«Смысл описания обычно в том состоит, чтобы констатировать наличие предметов, представляющих компоненты общей картины, и указать на пространственные соотношения между ними. Соответственно общими чертами характеризуются и предложения, рематическими элементами которых служат выделенные слова» [Золотова, 1980: 305].

Методическая целесообразность введения типологии текстовых фрагментов, выделенных Г.А. Золотовой, в школьную практику в том, что 1) *углубляется* понятие о категории актуального членения – тема и рема («данное» и «новое» есть в школьном учебно-методическом комплексе под

редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта), одним из главных организаторов связного текста, движения мысли от предложения к предложению; 2) *расширяется* представление об описании статальном и динамическом [Донская, 1969]; 3) выделенные текстовые фрагменты *дают возможность* учителю при изучении почти всех частей речи в школе вовлечь обучающихся в процесс исследования смысловой и структурной роли той или иной части речи в создании связного и целостного текста.

Таким образом, обращение к текстовым фрагментам с рематической доминантой соответствует *принципу обучения русскому языку на текстовой основе*, расширяя и углубляя объем содержания этого важнейшего понятия современной методики русского языка, тем более, что, следуя теории закономерностей в усвоении родного языка Л.П. Федоренко [Федоренко, 1984], можно определить и *закономерность усвоения родного языка*, в соответствии с которой был сформулирован этот принцип: речь как специфическая форма выражения мыслей и чувств человека в условиях общения с другими производит речевой материал – тексты, высказывания, в которых «акцентируется ее предметная отнесенность и многофункциональность» [Зимняя, 2010: 24]. Вот почему *учебный текст* как единица обучения и развития коммуникативных способностей обучающихся, отражает лингвopsихологические особенности речевой деятельности, обоснованные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.А. Леонтьевым, И.А. Зимней и другими отечественными психологами и психолингвистами, принят в методике русского языка.

На примере данного ниже текста покажем одно из типовых значений, выделенных Г.А. Золотовой (наречия выделены курсивом).

Немного пониже крестьянская лошадь стояла в реке по колени и *лениво* обмахивалась мокрым хвостом; *изредка* под нависшим кустом всплывала большая рыба, пускала пузыри и *тихо* погружалась на дно, оставив за собой легкую зыбь. Кузнечики трещали в порыжелой траве; перепела кричали как бы *нехотя*; ястреба *плавно* носились над полями и *часто* останавливались на месте, *быстро* махая крылами и распутив хвост веером. Мы сидели *неподвижно*, подавленные жаром. *Вдруг* позади нас в овраге раздался шум: кто-то спускался к источнику. (И.С. Тургенев.)

В данном тексте представлена статально-динамическая доминанта, выраженная глаголами + качественными наречиями. Отметим, что текст является описанием с объективно-оценочным восприятием действительности, т.к. автор при помощи наречий выражает свое восприятие окружающей его природы: спокойствие, непринужденность, тишина, подавленность жаром.

Обращаем внимание, что коммуникативная рематематическая структура текста не находит отражения в школьном преподавании русского языка, хотя в учебно-методическом комплексе под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта авторы предлагают обучающимся выделить в тексте «данное» и «новое» [Русский язык, 2001: 11, 33]. Именно эти авторы обращаются к коммуникативной грамматике с целью формирования коммуникативной компетенции обучающихся на основе знаний о рематематическом членении текста, но осуществляют этот подход непоследовательно.

С помощью оценочной наречной лексики удовлетворяются почти все коммуникативные потребности говорящих, реализуется множество интенций языковой личности. Например, **описание места** предметной ремой. Наречия усиливают эмоциональное впечатление от увиденного. Например:

По стенам навешано было *весьма тесно* и *бестолково* несколько картин: длинный пожелтевший гравюр какого-то сражения, с огромными барабанами, кричащими солдатами в треугольных шляпах и тонущими конями, без стекла, вставленный в раму красного дерева с тоненькими бронзовыми полосками и бронзовыми же кружками по углам. В ряд с ними занимала полстены огромная почерневшая картина, писанная масляными красками, изображавшая цветы, фрукты, разрезанный арбуз, кабанью морду и висевшую головою *вниз* утку. С середины потолка висела люстра в холстинном мешке, от пыли сделавшаяся похожей на шелковый кокон, в котором сидит червяк. В углу комнаты была навалена на полу куча того, что поглубже и что *недостойно* лежать на столах.

Автор при помощи оценочных наречий в описании кабинета, комнаты характеризует героя: перед нами предстает человек неаккуратный, не имеющий вкуса, бестолково относящийся к пространству, в котором живет;

данная задача решается при помощи наречий *весьма тесно, бестолково, (головую) вниз, недостойно*.

Оценка состояния героя:

Становилось жутко. Я *подозрительно* косился на берег, и уже шум моря и тишина поля *неприятно* пугали мое воображение.

Перед нами фрагмент текста – статально-динамическое описание. В первом безличном предложении передается состояние героя при помощи слова категории состояния *жутко*. Автор при помощи слова *жутко* не только констатирует чувство страха героя, но и описывает поведение героя в состоянии тревоги: «*подозрительно* косился», «и *уже*», «*неприятно* пугали». Наречия расположены по возрастающей, где показана динамика нарастания страха, передаваемая наречиями *подозрительно, неприятно*.

В рассмотренных выше текстовых фрагментах, подобранных нами, ярко представлена выразительная функция наречий: в первом тексте при помощи наречий автор характеризует самого героя, а во втором тексте при помощи слова категории состояния *жутко* и наречий *подозрительно, неприятно* – характеризует восприятие героем окружающего мира. Наречие в сочетании с глаголом помогает автору достичь целей коммуникации – передать коммуникативный замысел читающему, нарастание чувств страха человека, оказавшегося в ситуации, которая выбила его из привычной колеи.

Коммуникация в человеческом обществе означает, прежде всего, речевое общение людей в целях установления взаимопонимания в трудовой и в других видах социальной деятельности. Так как общественное сознание отражается в языке и речи, то естественно, что индивидуальное сознание становится общественным только в условиях общения между индивидуумами. Г.В. Колшанский отмечает: «Сущность языка и состоит именно в том, что он представляет собою не простой набор единиц, а систему, существующую реально в виде множества высказываний, другими словами, язык есть прежде всего процесс коммуникации, бесконечный процесс построения фраз» [Колшанский, 2007: 15]. Трудно не согласиться,

что язык является процессом коммуникации: 1) язык – это функциональные потенции языковых единиц, а коммуникация – это реализация функциональных потенций языковых единиц, результат этих потенций; 2) коммуникация – это речемыслительный процесс.

Из сказанного делаем вывод: во второй половине XX века в науке начинает развиваться коммуникативный подход к изучению языковых явлений, грамматических категорий, который предполагает исследование коммуникативных функций языковых единиц и категорий, всеобщих закономерностей организации речевого общения: взаимодействие семантической и синтаксической структуры высказывания, закономерности построения текста, соотношение интра- и экстралингвистических факторов (многозначность языковых единиц, пресуппозиция, паралингвистика), соотношение прагматических целей, структуры высказывания и текста [Колшанский, 2007: 9].

Обращение лингвистов к функционированию языковых единиц в речи привело их к изучению языковых явлений на основе функционально-коммуникативного подхода, под которым понимается функционирование и взаимодействие языковых единиц в речи с целью решения коммуникативных задач высказывания. Функционально-коммуникативный подход основан на процессе коммуникации и является частью системно-функционального подхода, способствующего эффективному уровневому развитию коммуникативной компетенции, которая описана в следующем параграфе.

1.2. Уровневое развитие коммуникативной компетенции при изучении грамматики на основе системно-функционального подхода

Личность человека проявляется в его общении, в его отношениях с другими людьми, в постижении им мира других личностей. На развитие личности человека в целом оказывает влияние уровень развития его языковой личности, уровнем его коммуникативной компетенции.

На наш взгляд, одна из важнейших компетенций – **коммуникативная компетенция**, определяемая коммуникативной функцией языка и речи, являясь генетически предрасположенной к общению языковой личности, записанная в генетическом коде способности к речевой деятельности [Караулов, 1987], является **объективной закономерностью усвоения родной речи**, определившей **принцип коммуникативности** в обучении родному языку и, соответственно, **коммуникативный метод** в качестве важнейшего психолингвистического и лингвометодического средства развития речевого сознания обучающихся, взаимодействие мышления и речи в осуществлении коммуникативной деятельности человека как субъекта деятельности и субъекта культуры [Зимняя, 2001].

В современной теории и практике преподавания русского языка отсутствует единая точка зрения на содержание понятия «коммуникативная компетенция». Впервые ввел данное понятие Д. Хаймс [Hymes, 1972] и определил как способность человека быть участником речевой деятельности, правильно употреблять языковые единицы разных уровней.

Т.Ф. Новикова, обосновывает трехкомпонентную структуру коммуникативной компетенции обучающихся русскому языку [Новикова, 2007]. Предложенный исследователем третий компонент коммуникативной компетенции – модальность высказывания – действительно, относится к сфере коммуникации, и текст является лишь одной из форм ее проявления. В Лингвистическом энциклопедическом словаре модальность, выражающая разные виды отношения говорящего/пишущего к действительности, относится к функционально-семантическим категориям [Лингвистический..., 1990]. Следовательно, модальность можно рассматривать в качестве речеведческого понятия, отражающего речевые установки говорящего/пишущего на взаимоотношение с адресатом, т.е. модальность относится к деятельностному компоненту коммуникативной компетенции.

В диссертационном исследовании мы придерживаемся позиции Е.А. Быстровой, которая представляет не только знаниевый, но и деятельностный компонент в структуре коммуникативной компетенции [Быстрова, 1996], т.к. определяющее место в ней занимают собственно коммуникативные умения речевого общения в соответствии с коммуникативной ситуацией, которые формируются на базе языковой и лингвистической компетенций.

Таким образом, под коммуникативной компетенцией понимаем овладение обучающимися всеми видами речевой деятельности (деятельностный компонент) и культурой устной и письменной речи (культурно-коммуникативный компонент), базовыми знаниями русского языка (языковой компонент), умениями и навыками использования языковых единиц в жизненно важных для обучающихся сферах и ситуациях общения (собственно коммуникативный компонент) с учетом культурно-исторических ценностей, отраженных в родном языке (культуроведческий компонент). Наше понимание структуры коммуникативной компетенции представим на рисунке 1.

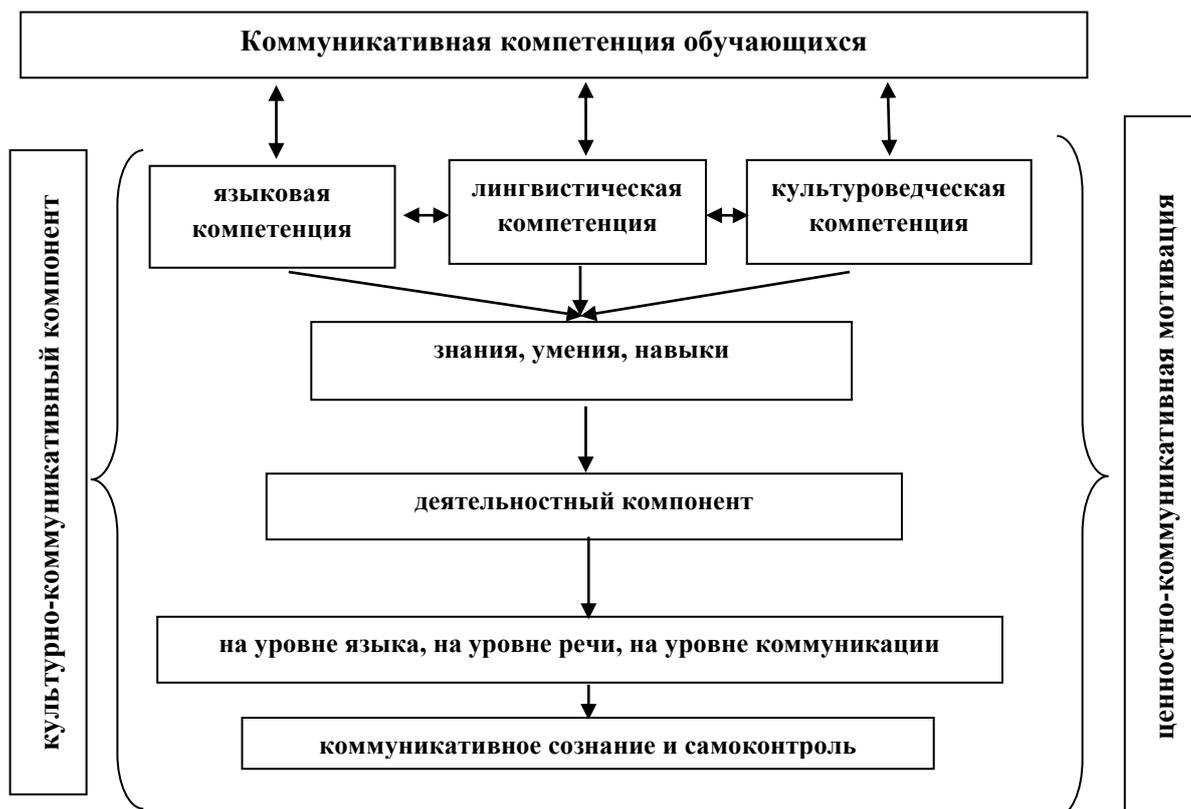


Рис. 1. Структура коммуникативной компетенции

Основой коммуникативной компетенции являются языковая, лингвистическая и культуроведческая компетенции с их составляющими компонентами. Поэтому, говоря о развитии коммуникативной компетенции в процессе обучения грамматической темы, в частности наречию, необходимо рассматривать взаимодействие компетенций на разных этапах обучения:

- языковая (наречие в системе языка);
- лингвистическая (наречие в системе языка и речи, взаимодействие этих двух систем);
- культуроведческая (использование наречия в собственных текстах как средства отражения национальной культуры, истории родного русского народа);
- коммуникативная (интерпретация чужих текстов адекватно замыслу автора, редактирование чужих и своих текстов, осознанное использование наречий в собственных высказываниях).

Подобная структура анализируемой компетенции позволяет говорить об этапах изучения части речи, в частности наречия, на основе системно-функционального подхода (этап актуализации и приращения знаний, понятийно-аналитическом, системно-расширительный, функционально-коммуникативном, контрольно-обобщающий этапы).

Выделенные на основе компонентов коммуникативной компетенции этапы изучения части речи способствуют уровневому обучению, в частности уровневому развитию коммуникативной компетенции обучающихся при обучении русскому языку.

Уровневое развитие как один из подходов к обучению (проблема поднята в 80-90 г. XX в. в странах европейского содружества) часто упоминается в педагогическом дискурсе, в современной методике обучения русскому языку отсутствует единая точка зрения на содержание понятий «уровень развития /обученности», «уровень владения языком», имеют место разные подходы.

Так, Н.Н. Баранова использует понятия «уровневое обучение» и «дифференцированное обучение» как синонимы. Мы считаем, что названные понятия нельзя объединять, т.к. уровневое обучение – это уровень обученности, а дифференцированное обучение предполагает дифференциацию заданий по уровням обучаемости и уровням обученности обучающихся (Т.К. Донская). Следует отметить, что уровневое обучение предполагает дифференцированное обучение как один из подходов развития.

Исследователи русского языка как иностранного (Г.А. Бетехтина, Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, Н.В. Мощинская, Щукин А.Н. и др.) определяют **уровневое обучение** как уровень владения языком, который определяется «степенью достигнутого учащимися успеха во владении языком и речью за отведенный для этого отрезок учебного времени» [Щукин, 2008:353-355]. Мы разделяем эту точку зрения, поэтому в

экспериментальном обучении уровни развития/владения связываем с этапами обучения.

В теории и практике обучения литературе уровневое развитие как один из подходов к обучению тоже часто рассматривается: выделены и описаны уровни восприятия текста, уровни литературного развития, уровни читательского восприятия и др.), а в теории и практике обучения русскому языку как родному методика уровневого развития коммуникативной компетенции обучающихся при изучении грамматической темы не разработана, хотя исследователи говорят о том, что «...критериально-уровневый подход позволяет учителю управлять процессом формирования и развития коммуникативных компетенций обучающихся подросткового возраста, влиять на его эффективность» [Булыгина, 2011: 25]. Исследователь формулирует, на наш взгляд, наиболее точное определение понятия «уровень развития коммуникативной компетенции».

Уровень развития коммуникативной компетенции – показатель развития коммуникативных умений, выражающийся в продуктивной и инициативной коммуникации личности [там же].

Изучение теоретических вопросов уровневого обучения, уровневого развития коммуникативной компетенции при обучении грамматической теме позволило нам выделить **три уровня коммуникативной компетенции**:

– **уровень неадекватного синтеза (низкий уровень)**. Школьники, достигшие этого уровня, умеют распознавать части речи, их синтаксические функции, хотя не умеют их использовать в создании собственных высказываний. При создании самостоятельного текста-высказывания не всегда последовательно раскрывают тему, не умеют делать вывод при анализе грамматической характеристики части речи. К завершающему этапу обучения допускают орфографические, синтаксические, грамматические и речевые ошибки. У семиклассников, достигших этого уровня, не было сформировано понятие о коммуникативных возможностях частей речи.

– **уровень непоследовательно адекватного синтеза (средний уровень).** Обучающиеся, достигшие этого уровня, владеют качествами коммуникативной компетенции, которые присущи школьникам высокого уровня. Однако в их работах встречаются языковые, речевые и коммуникативные ошибки и недочеты.

– **уровень адекватного синтеза (высокий уровень).** Обучающиеся, достигшие этого уровня, в совершенстве владеют умением создавать тексты разного типа (описание, повествование, рассуждение и их комбинации), жанра (рассказ на научную тему, письмо, развернутое определение, комментирование грамматических категорий и др.), стиля речи (учебно-научного, художественного, публицистического), подчиняя высказывание теме, главной мысли и коммуникативной задаче высказывания.

На рисунке 2 показано, что семиклассники, пройдя все этапы обучения овладевают не всеми языковыми и речевыми знаниями, умениями и навыками, поэтому не достигают высокого уровня коммуникативной компетенции.



Рис. 2. Соотношение уровней развития коммуникативной компетенции и этапов обучения наречию

Эффективному формированию разных уровней коммуникативной компетенции, по нашему мнению, способствует учет компонентов коммуникативной компетенции и реализация системно-функционального подхода, что и отражено в гипотезе исследования.

Говорить о системно-функциональном подходе в методике обучения русскому языку позволяют его лингвистические основы. Данный подход

достаточно разнообразно представлен в лингвистике и методике обучения русскому языку.

Так, «Лингвистический энциклопедический словарь» дает следующее толкование ключевого понятия «*функциональная грамматика*»: «разновидность грамматики, имеющая объектом изучения единиц строя языка и закономерности их функционирования; грамматика данного типа рассматривает в единой системе средства, относящиеся к разным языковым уровням, но объединенные на основе общности их семантических функций» [Лингвистический..., 1990: 565]. В конце данной словарной статьи имеется ссылка на работы А.В. Бондарко, в которых ученый говорит об исследовании особенностей и закономерностей функционирования языковых единиц внутри системы языка. Этот факт нашел свое отражение и в книге под его редакцией «Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры» [Бондарко, 2005], в которой определяются два функционально-семантических поля: функционально-семантическое поле, обладающее морфологическим ядром, и поля с функционально-семантическим инвариантом, выраженным языковыми средствами только одного уровня. Грамматическое поле относится к грамматической стороне языка, функционально-семантическое поле охватывает более широкую языковую сферу, куда входят как грамматические категории, так и связанные с ними функционально-семантической общностью элементы, относящиеся к разным уровням. В своей работе «Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка» [Бондарко, 2002] А.В. Бондарко пишет о функционировании языковых единиц в высказывании и впервые говорит о функциях языковых единиц в системе речи. Следует отметить, что Ю.В. Баклагова, В.Д. Виноградов, Т.В. Попова вкладывают в понятие *функционирование языковых единиц реализацию в речи* потенциально присущих языковым единицам функций. В.Д. Виноградов же, анализируя понятие, говорит еще и о коммуникативном назначении языка и его единиц.

Одновременно с ними Г.А. Золотова, обращаясь к грамматике русского языка, начинает свое исследование с функционального описания системы языка в работе «Очерк функционального синтаксиса русского языка» [Золотова, 1973], а в книге «Коммуникативные аспекты русского синтаксиса» [Золотова, 1982] она впервые реализует коммуникативный подход к описанию единиц языка. Исследователь рассматривает систему единиц языка с точки зрения их коммуникативного назначения.

Таким образом, видим, что **функциональная грамматика** направлена на исследование функционирования языковых единиц разных уровней в языке и их потенций в речи в соответствии с их коммуникативным назначением.

О.С. Ахманова отмечает, что системно-функциональный подход сочетает «рассмотрение внутренних (системных) отношений в языке с изучением особенностей (характера) его функционирования в речи» [Ахманова, 2007: 413]. Итак, системно-функциональный подход к изучению языка отражает системность в анализе языковых единиц в триединстве «форма – значение – языковая и коммуникативная функции».

Данный подход успешно применяется как в методике русского языка как иностранного (И.Б. Игнатова, А.Г. Мартиросян и др.), так и в методике преподавания русского языка (О.В. Алексева, С.Н. Митина, О.Н. Свечникова и др.). **Системно-функциональный подход** рассматривается исследователями как способ *системной организации* процесса изучения русского языка в общеобразовательной и высшей школе. Однако применительно к уровневому развитию коммуникативной компетенции системно-функциональный подход не был предметом специального исследования.

При раскрытии понятий *принцип системности* и *принцип функциональности* в методике преподавания русского языка будем придерживаться точки зрения А.Г. Мартиросяна, который вслед

за И.Б. Игнатовой отмечает: «Описание языковых единиц с позиций системно-функционального подхода дает возможность выявления способов функционирования различных языковых единиц в речи, определяя закономерности построения грамматических конструкций, анализа речемыслительной деятельности студентов с целью отбора необходимого языкового материала для обучения способам выражения определенных отношений в русском языке» [Мартиросян, 2008: 4]. Таким образом, при системном исследовании языкового объекта, в нашем случае **наречия**, следует изучить способы (грамматические, лексические, синтаксические, коммуникативные) его включения в систему и выполняемые в ней языковые и коммуникативные функции.

Принцип функциональности в обучении родному языку заключается в изучении роли объекта в составе целого, в системе. Система и функция взаимообусловлены. Отсюда вытекает необходимость взаимосвязи функционального и системного подходов к описанию языковых единиц.

Система языка с ее речевыми возможностями (номинативная, когнитивная, эмотивная и, конечно, коммуникативная и др.) обусловила исследование функций системы языка и его языковых единиц в речи как продукте речетворческой деятельности.

Принцип системности и принцип функциональности реализуется в системно-функциональном подходе.

Таким образом, в нашем исследовании рассматривается **системно-функциональный подход** к изучению наречия в языке и речи как отражение взаимодействия системы языка и системы речи как основы формирования языковых, речевых и коммуникативных знаний, умений и навыков семиклассников при изучении темы «Наречие», что способствует уровневому развитию коммуникативной компетенции.

Применительно к методике преподавания русского языка в современной основной общеобразовательной школе системно-функциональный подход к изучению русского языка понимается двояко:

с одной стороны, 1) изучение языка как системы; 2) изучение речи как системы на основе языковой системы; 3) изучение коммуникативных возможностей языковых единиц; 4) изучение результата функционирования языковых единиц в тексте как речевой данности, адекватной процессу коммуникации;

с другой, – обучение использованию языковых единиц в собственных высказываниях адекватно задачам коммуникации [Игнатова, 1997].

Повторим, что системно-функциональный подход к обучению русскому языку – это 1) анализ функционирования и взаимодействия языковых единиц в устной и письменной речи с целью решения коммуникативных задач высказывания и 2) овладение обучающимися коммуникативными возможностями языковых единиц с целью их использования в самостоятельных высказываниях в различных ситуациях коммуникации адекватно замыслу говорящего/пишущего.

Видим, что понятие «системно-функциональный подход» является более широким понятием, чем *функционально-коммуникативный подход*, и предполагает системную работу не только над языковыми единицами, но и над понятиями и единицами речи, которая включает в себя такое важнейшее коммуникативное качество, как выразительность. Более того, с нашей точки зрения, системно-функциональный подход позволяет а) отразить системные отношения между языком и речью, б) коммуникативные функции каждой языковой единицы, изучаемой в школе. Под **коммуникативными функциями** языковых единиц понимаем возможность передачи ими, *во-первых*, авторского замысла, *во-вторых*, воздействия авторского высказывания на читателя, *в-третьих*, контакта между автором и

читателем/слушателем, в-четвертых, воздействие на образное восприятие читателя и др.

Поэтому, формируя коммуникативную компетенцию обучающихся в процессе изучения частей речи, целесообразнее строить обучение на основе данного подхода, т.к. при этом часть речи рассматривается с разных сторон: форма, значение, синтаксическая функция, текстовая функция – в различных ситуациях коммуникации. Такое системное изучение любой части речи, в том числе наречия, будет способствовать уровневому развитию коммуникативной компетенции (включенной в Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения), что предполагает взаимосвязь коммуникативной, языковой, лингвистической и культуроведческой компетенций, выделенных с учетом функций языка в жизни общества и носителей родного языка (когнитивная, кумулятивная, риторическая и др.), поэтому их развитию в процессе обучения обучающихся русскому языку и речи уделяется особое внимание в современной методической науке (Е.С. Антонова, О.В. Алексеева, Е.А. Быстрова, Л.Н. Горобец, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, С.И. Львова и др.).

1.3. Наречие как предмет изучения при уровневом развитии коммуникативной компетенции

В XIX веке лингвисты рассматривали наречие как синтаксическую категорию, учитывая его «поведение» в составе словосочетания и функциональную нагрузку в предложении. Синтаксическая характеристика наречия определялась тем, что ему свойственно значение вторичного признака.

С развитием лингвистической науки углубилось и изучение наречия: наречие стало пониматься как полноценная знаменательная часть речи, обладающая совокупностью морфологических, синтаксических и семантических признаков.

Еще в 1838 г. А.Х. Востоков на логико-семантической основе выделил среди наречий три основные группы:

1) наречия обстоятельств, к которым он относил не только так называемые обстоятельственные наречия (в современном понимании), но и определительные;

2) наречия подлинности, которые включали и так называемые модальные и вводные слова в современном понимании;

3) наречия, обозначающие меру качества, куда относились наречия меры, степени, а также формы суперлатива с приставкой *най-*. С точки зрения синтаксической функции наречия, по его мнению, относились к так называемым «определительным словам» [Востоков, 1838].

Академик А.А. Шахматов (1941) в группу наречий включил не только собственно наречия как морфологический класс, но и слова типа *нет, чу, баста, небось, вишь, ишь, бывало, глядь, может быть* и другие, которые он считал (синтаксически) наречиями, а также изофункциональные им единицы других уровней типа *полна голова* (т.е. «много»), *какими судьбами* (т.е. «как»). А.А. Шахматов выделил следующие группы наречий:

- качественные наречия: *стыд, срам, хорошо* и др.;
- наречия места: *вправо, влево, туда, сюда, куда* и др.;
- наречия времени: *вчера, когда, тогда* и др.;
- видовые наречия: *силком, сразу, впотьмах, всячески, так, сяк* и др.;
- количественные наречия: *сила, страсть, масса, много, столько* и др.;
- наречия бытия, состояния: *вероятно, должен, крышка* («конец»), *авось* и др. [Шахматов, 1952: 130].

В классификации А.А. Шахматова качественные и видовые наречия соответствуют позже выделенным наречиям образа действия, которые вместе с количественными (наречиями меры и степени) формируют группу так называемых определительных наречий. Противопоставленные им наречия места и времени у А.А. Шахматова соответствуют традиционным

обстоятельственным наречиям, которые в целом в его классификации представлены скудно. Внутри каждого из разрядов, кроме первого, он выделил именные, глагольные и местоименные наречия. Такое собственно морфологическое разграничение наречий соотносится с семантико-грамматическим разграничением наречий на знаменательные и местоименные лексемы.

В.В. Виноградов (1972) считал, что «наречия соотносительны с именами, местоимениями и глаголами. Эта соотносительность обусловлена не только исторически, но и функционально. Известно, что наречия пополнялись и пополняются из резервов имен существительных, прилагательных, числительных, глаголов; <...>. На этой тесной грамматической связи наречий с другими частями речи основано различие четырех основных **лексико-морфологических разрядов** в системе наречий. В кругу наречий выделяются:

1) *наречия предметно-обстоятельственные*, соотносительные с именами существительными и по корневым, и по суффиксальным морфемам;

2) *наречия качественные* или *качественно-относительные*, связанные с именами прилагательными;

3) *наречия числовые, количественные*, соотносительные с именами числительными;

4) *наречия процессуальные, действенные*, соотносительные с глаголом» [Виноградов, 1996: 284-285].

В.В. Виноградов писал, что наречия могут переходить из одной группы в другую. На наш взгляд, переход наречий из одной группы в другую обусловлен их употреблением в том или ином контексте в зависимости от поставленной говорящим/пишущим коммуникативной задачи.

Говоря о семантике наречий, А. Б. Пеньковский (1977) выделял 2 группы действующих взаимосвязанных процессов:

1. Процессы расхождения семантики наречий и производящих имен, из-за которых наречия необходимо описывать с особым вниманием к адвербальным оттенкам значения.

2. Процессы дифференциации в наречных рядах и группах, которые вносят в них все более строгие и глубокие принципы организации и упорядоченности и устанавливают все более жесткие ограничения, которые накладываются на их сочетаемостные, позиционные и иные возможности [Пеньковский, 2004].

Другая классификация наречий представлена Г.А. Битехтиной (1979), которая выделила их **функционально-семантические разряды** на основании не только собственно лексических значений, но и общности некоторых грамматических признаков. Так, среди определительных наречий были выделены следующие группы:

- *качественные*: оценочные (*благополучно*) и характеризующие (*горько*);
- *качественно-количественные*, или *интенсивные*: меры (*гораздо*) и степени – *непредельные* (*очень*) и *предельные* (*совсем*);
- *количественные наречия экстенсивные*: суммарные (*дважды*) и кратные (*часто*);
- *модальные* (*действительно*);
- *предметно-относительные*: ограничительные (*физически*), способа действия (*описательно*), образа действия (*вкрутую*) [Битехтина, 1979].

С другой стороны, Л.А. Савелова (2008), описывая семантические классы наречий русского языка, выделяет группу модальных наречий, часть ее составляют «эмоционально-экспрессивно-оценочные наречия»: *превосходно, сногшибательно, отвратительно* [Савелова, 2008: 28], что подтверждает правомерность выделения лексико-семантических групп.

Ю.Н. Караулов в «Ассоциативной грамматике русского языка» выделяет семантические типы наречных реакций, среди которых называет наречия оценки (*отлично, прекрасно, чудесно, неплохо* и др.) [Караулов, 2010:81].

Как мы видим, существующие классификации наречий на традиционной основе не бесспорны. Ф.И. Панков (2008), составляя систему семантических разрядов наречий (по его терминологии), обходит стороной строгое деление грамматики на морфологию и синтаксис, возведение непроницаемых границ, считая это «данью традиционному формально-описательному подходу к анализу языковых явлений» [Панков, 2008: 97]. Исходя из понимания категории оценки, считаем, что выделяемые Ф.И. Панковым наречия оценки количества признака (в их группу исследователь включает наречия меры и степени: *чуть, частично, весьма* и др.) являются количественными наречиями.

Описанные подходы подтверждают, что при изучении наречий на основе системно-функционального подхода необходимо обратить должное внимание на содержательное, семантическое пространство языка, включающее объективные (или диктумные) и субъективные (модусные) смыслы. Р.Л. Смулаковская в статье «Слово как опорная единица текста» пишет, что, рассматривая язык как «реальную форму художественного образа», реализацией которого является текст, мы должны все языковые единицы анализировать с точки зрения того, какую роль они играют в структурно-семантической организации текста – явления многопланового в смысловом отношении» [Смулаковская, 1997: 98]. В создании смыслового единства произведения важное значение принадлежит лексическим единицам ***разной лексико-семантической принадлежности*** (выделено нами).

Р.Л. Смулаковская считает, что слово в рамках общего лингвистического анализа должно рассматриваться в плане его текстовых функций, т.к. **члены лексико-семантической группы** «обеспечивают связь

последующего изложения с предыдущим». Компоненты лексико-семантической парадигмы могут обеспечивать единство как отдельных фрагментов произведения, так и всего художественного текста в целом» [Смулаковская, 1977: 98]. Эта мысль ориентирует нас на *выделение лексико-семантических групп наречий не только на семантической основе, но и на основе их функционирования в тексте* как продукте речетворческой деятельности.

Анализ текстового материала художественной и публицистической литературы школьной программы (А. А. Ахматова, К.Г. Паустовский, И.С. Тургенев, Д.С. Лихачев, Н.И. Сладков, В.И. Белов и др.) способствовал возможности определить **текстовые функции** наречий. Мы выделили следующие функции:

1) *структурно-текстовая функция*: а) рема-тематическая, б) абзацирование текста, в) логическая последовательность событий, г) членимость текста;

2) *выразительно-характеризующая функция*: а) тропеическая функция, б) усилительная функция, в) функция модальности;

3) *стилистическая функция*;

4) *культуроведческая функция*.

Так, например, в текстовом фрагменте повествования, приведенном ниже, лексико-семантическая группа наречия с пространственно-временным значением выполняют текстовую функцию, передающую логическую последовательность действий.

Этот час нам показался вечностью. *Сперва* мы перекликивались с ним очень усердно; *потом* он стал реже отвечать на наши возгласы, *наконец* умолк совершенно. (И.С. Тургенев.)

В данном текстовом фрагменте при помощи наречий автор передает логически последовательную цепочку действий, но обратим внимание на следующее.

Если при помощи наречий *сперва, потом, наконец* автор передает логическую последовательность событий, то наречия *наконец (умолк) совершенно* выражают оценку событий автором и выполняют функцию наречия оценки. Слово «*наконец*» - «в конце всего, после всего» [Ожегов, 1988: 307]. Ответы героя стали реже и в конце всего прекратились, т.е. продолжения ответов нет и нет надежды автора на продолжение беседы. Данная мысль текста подчеркивается **количественным наречием *совершенно***, которое имеет **усилительное значение** «совсем», «вовсе» (лексико-семантическая группа количественных наречий). Автор подчеркивает отсутствие малейших признаков действия героя.

Кроме того, наречия *наконец (умолк) совершенно*, относящиеся к глаголу *умолк*, уточняют мысль первого предложения: «Этот час нам казался вечностью», т.е. герои ждали продолжения диалога, это время для них показалось вечностью, но их ожидания не оправдались. Наречие *наконец* выполняет усилительную функцию: усиливает значение наречия *совершенно*.

Следовательно, наречия времени (*сперва, потом, наконец*) могут относиться к разным лексико-семантическим группам: к пространственно-временной группе наречий и количественным наречиям. Следует обратить внимание на взаимосвязь наречий разных лексико-семантических групп: в данном тексте показана взаимосвязь семантики пространственно-временных, количественных и оценочных наречий.

Рассмотрим следующий текстовый фрагмент.

Около полудня *обыкновенно* появляется множество круглых высоких облаков <...>. Подобно островам, разбросанным по *бесконечно* разлившейся реке, обтекающей их *глубоко* прозрачными рукавами ровной синевы, они почти не трогаются с места; *далее*, к небосклону, они сдвигаются, теснятся, синевы между ними *уже* не видать <...> (И.С. Тургенев).

Наречие *глубоко*, как и наречие *бесконечно*, характеризует пространственные отношения в тексте-описании.

Пространственно-временные наречия *далее* и *уже* завершают описываемую картину небосклона. Наречие *далее* подчеркивает огромность

неба, указывает на расположение облаков по отношению к центру неба. Более того, анализируемое наречие приобретает оттенок значения *ближе* (пространственно-временное наречие). Наречие *уже* также передает законченность визуально воспринимаемой автором картины.

Родное небо, как и родная река, бескрайнее, необъятное, оно бесконечно. То есть автор не только обрисовал пространство синего неба, его глубину, но и передал свое восприятие мира, природы, неба и земли: он говорит об их единстве, об их гармонии, неразрывности, о бесконечности Вселенной. При помощи наречий *глубоко*, *бесконечно* в анализируемом тексте передается восхищение автора единством всего мира, восхищение космической красотой природы.

Таким образом, можно говорить о **выразительной функции** (выражение модальности) пространственно-временных наречий.

Нельзя обойти и **стилистическую функцию** наречий. Обратимся к функции пространственно-временных наречий *ныне* и *навек* в стихотворении А.А. Ахматовой «Мужество».

Мы знаем, что *ныне* лежит на весах
И что совершается *ныне*.
Час мужества пробил на наших часах.
И мужество нас не покинет.
Не страшно под пулями мертвыми лечь,
Не горько остаться без крова, -
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово.
Свободным и чистым тебя пронесем,
И внукам дадим, и от плена спасем
Навеки!
23 февраля 1942, Ташкент.

Говоря от имени родного народа и для народа («Мы знаем <...>»), А.А. Ахматова подчеркивает судьбоносный характер борьбы советского народа с фашистской Германией. Она не случайно употребляет устаревшее наречие *ныне*, передавая тем самым свою обеспокоенность судьбой родной страны, родной земли. Но в то же время А.А. Ахматова совершенно уверена в победе советского народа, в его способности отстоять независимость

Отечества и родную речь как важнейшее национальное достояние русского народа. И эта уверенность с особой силой отражена в заключительной фразе стихотворения: «И мы сохраним тебя, русская речь, <...> */Навеки!*». Надо сказать, что анализируемые наречия следует классифицировать и как модальные наречия, т.к. они отражают субъективную авторскую оценку, уверенность русской поэтессы в победе родного народа над фашистской Германией. В этом выражается коммуникативная функция наречий – стремление А.А. Ахматовой передать уверенность в победе русского народа.

Сопоставляя наречия *навеки* (*навечно*) и *ныне* (*сегодня*), следует отметить их смыслообразующую функцию в тексте стихотворения. Устаревшее наречие *ныне* в литературной речи обычно используется в тех случаях, когда имеется сопоставление или противопоставление кого-либо, чего-либо в настоящем и в прошлом времени. Советская поэтесса, сопоставляя историческое прошлое и настоящее Отечества, уверена в готовности русского народа к защите родной земли от иноземных захватчиков, как неоднократно было в героической истории России.

Помимо названных функций, наречие в текстах художественной литературы может выполнять **культуроведческую функцию**, отражая ментальные особенности автора и родного народа.

Вот и город. Колеса загремели по мосту, пересчитали все бревна, *потом* покатались по мягкой пыли. В окошках *церковно* блестели киоты. Потянулись каменные лабазы. Проехали мимо темной каланчи, мимо сада за высокой оградой. Коляска остановилась у белого дома с обрубленными колоннами (К.Г.Паустовский).

В рассказе К.Г. Паустовского «Скрипучие половицы» говорится о том, как П.И. Чайковский черпал вдохновение в красоте родной русской природы, в красоте родного леса. Богатства России, православной Руси, заставляли трепетать сердце великого композитора перед могуществом родной земли, ее вдохновляющей духовностью, что отразилось в бессмертных произведениях великого русского композитора.

Думается, вполне оправдано использование автором пространственно-временного наречия *потом*, и предлога *мимо* в тексте-повествовании.

Предлог *мимо* усиливает пространственно-временное значение наречия *потом*, подчеркивает динамику действия. Перед нами приметы русского провинциального городка с его бревенчатым мостом, пылью на дорогах, киотами, отражающимися в окнах, лабазами, мимо которых стремительно мчится П.И. Чайковский. К.Г. Паустовский передает стремительность действия, силу желания композитора отстоять красоту родного леса – откупить у купца национальное богатство Родины.

Наречие *церковно* (*блестели киоты*) является ключевым: именно этот отличительный признак русского православного быта замечает взгляд композитора. Это характеризует и самого П.И. Чайковского. Он не просто *мимо* проезжает, он впитывает предметы родного быта. Это не *мимо* – безразличного проезда, это заинтересованный взгляд русского композитора, отмечающий родные православные предметы, дорогие сердцу – *церковно блестели киоты*. Наречие *потом*, предлог *мимо* усиливают данную мысль К.Г. Паустовского.

Таким образом, анализ данных текстов показал текстовые функции наречий, взаимосвязь типа текста и функций наречий, позволил выделить лексико-семантические группы наречий.

В диссертации к лексико-семантическим группам относим группу слов семантически и функционально сходных в пределах одной знаменательной части речи. Вопросами классификации лексико-семантических групп различных частей речи занимались Ф.П. Филин (1957), Л.М. Васильев (1981), Л.А. Савелова (2009) и др.

Э.В. Кузнецова под лексико-семантическими группами понимает группы слов, которые объединяют в себе слова одной части речи и в которых, помимо общих грамматических сем, имеется как минимум еще одна общая сема – **категориально-лексическая** (архисема, классосема) [Бондарко, 2002: 50]. Категориально-лексическая сема отличается от грамматической семы тем, что она не имеет специальных формальных

средств выражения. Этот факт дает возможность относить категориально-лексическую сему к «скрытой грамматике», к средствам которой Л.М. Васильев относит селективные компоненты семем, деривационные модели (лексико-семантические и синтаксические) и контекст (лексический и синтаксический) [Васильев, 1981].

Анализ уже имеющихся классификаций наречий позволил нам выделить лексико-семантические группы наречий. Выделение лексико-семантических групп производилось путем применения метода дифференциации, основанного на учете соотношения *форма – значение – функция (языковая и текстовая)*:

1) **характеризующие** наречия (к данной группе наречий относятся наречия с семантикой признака, связанные с характеристикой кого-либо, чего-либо): *царственно, пленительно, логично* и др. (Приводим наречия, которые встречаются в школьном учебнике, в заданиях ЕГЭ и ОГЭ);

2) **наречия оценки**: *хорошо, плохо, неодобрительно* и др.;

3) **количественные** наречия включают лексемы, выражающие значение количества или обозначающие интенсивность проявления признака: *неоднократно, чудовищно (сильно), слишком* и др.;

4) **пространственно-временные**: *бескрайне, глубоко, бесконечно* и др.;

5) **наречия с национально-культурным компонентом**: *свято, божественно, церковно* и др.

Считаем, что, выполняя разные текстовые функции, наречия могут переходить из одной лексико-семантической группы в другую.

Итак, наречия обладают большими выразительными возможностями в зависимости от их принадлежности к той или иной лексико-семантической группе (*Становилось жутко. Я подозрительно косился на берег, и уже шум моря и тишина поля неприятно пугали мое воображение* (И.С. Тургенев) – лексико-семантическая группа характеризующих наречий), с их богатой

синонимией (*Обращаться с языком кое-как – значит и мыслить кое-как, неточно, приблизительно, неверно. (А. Толстой)*), экспрессией и эмоциональностью (*Русский язык неисчерпаемо богат и все обогащается с быстротой поражающей. (М. Горький)*), способностью к переносному употреблению (*Кто-то целыми днями хлопотливо шнырял в лесу и пыхтел, подымая топь. (С. Сергеев-Ценский)* – олицетворение) и др. Их богатейшие коммуникативные возможности необходимо донести до сознания современного школьника, чтобы они стали достоянием каждого носителя языка.

Выделение лексико-семантических групп наречий наиболее полно отражает функционирование языковых единиц в речи, что соответствует как компонентам коммуникативной компетенции, так и поэтапному обучению наречию.

Несмотря на сказанное, проблема выразительности речи как составляющей коммуникативной компетенции не нашла своего необходимого решения в школьных учебниках, их анализ опишем в следующем параграфе.

1.4. Компаративный анализ учебно-методических комплексов по русскому языку в аспекте уровневого развития коммуникативной компетенции на основе системно-функционального подхода

В рамках данного исследования мы провели компаративный анализ ведущих учебно-методических комплексов по русскому языку (под редакцией Н.М. Шанского, под редакцией В.В. Бабайцевой, под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта, под редакцией С.И. Львовой, В.В. Львова) в аспекте уровневого развития коммуникативной компетенции.

Так, УМК под редакцией академика Н.М. Шанского на изучение темы «Наречие» отводится 28+6 (р/р) часов. Авторы предлагают для школьной практики темы, которые направлены на изучение наречия как части речи, в

меньшей степени – как коммуникативно-семантической речевой единицы. Хотя в теме «Наречие» один из параграфов (§ 39. «Описание действий») посвящен формированию у обучающихся навыков связной речи. Авторами предлагается работа по описанию действия, которая направлена на широкое использование школьниками *«обстоятельственных и определительных»* наречий (на эти две смысловые группы делятся наречия в названном УМК) при подготовке творческих работ.

Отмечаем, что в данном УМК при рассмотрении наречия авторы обходят стороной текстовые функции наречий, отсутствует такая важная с точки зрения коммуникации смысловая группа наречий, как качественные наречия. Авторы, к сожалению, не раскрывают понятия *грамматические омонимы* (краткие прилагательные, наречия и слова категории состояния на -о), знакомство с которыми имеет большое значение для их дифференциации в тексте как продукте речетворческой деятельности говорящего/пишущего.

В УМК под редакцией В.В. Бабайцевой (21+3 часа) авторы говорят о роли наречий в рассуждении, о наречии как средстве организации текста. Дается понятие *омонимии* на уровне грамматики. В данном УМК слова категории состояния считаются наречиями.

УМК под редакцией М.М. Разумовской и П.А. Леканта (29+6 часов) отличается тем, что при обучении описанию обучающимся предлагается использовать наречия в научном и художественном стилях. Таким образом, к особенностям наречий как части речи авторы УМК добавляют стилистические особенности анализируемой части речи.

Параграф 26 «Описание состояния человека» [Русский язык, 2001: 43] направлен на обучение школьников умениям использовать в своих устных/письменных высказываниях слова категории состояния. При этом авторы не выносят изучение слова категории состояния в отдельный параграф, что, на наш взгляд, нарушает системность в обучении, т.к. школьники, не разграничивая категориальные, семантические и

коммуникативные особенности слова категории состояния и наречия, допускают ошибки.

Все эти примеры свидетельствуют: авторы современных школьных учебников русского языка понимают, что при изучении частей речи необходимо обучать школьников приемам выразительности речи как коммуникативному качеству. Но общие постулаты, к которым прибегают авторы, не могут обогатить знания и умения обучающихся.

УМК под редакцией С.И. Львовой и В.В. Львова (подробное календарно-тематическое планирование см. в Главе 3, параграф 3.1), на наш взгляд, наиболее полно соответствует принципу системности и принципу функциональности в изучении наречия. Авторы вводят учебный материал о функциях наречия в тексте. На протяжении всей темы «Наречие» представлено изучение анализируемой части речи в системе «язык-речь». Например, грамматическая омонимия изучается с первых уроков (Упражнение 376. 1. Определите, какие выделенные слова являются наречиями, а какие – краткими прилагательными. Укажите, каким членом предложения является каждое из этих слов. Имейте в виду, что в подобных случаях наречия относятся к глаголу, а прилагательные – к существительному [Русский..., 2010: 7]), в параграфе «Степень сравнения наречий» [Русский..., 2010: 20-25] предлагается изучение омонимии степеней сравнения наречий и прилагательных. Слово категории состояния авторами учебника представлено как грамматический омоним наречия в параграфе о правописании наречий.

Следствием реализации принципа системности и принципа функциональности является изучение роли наречия в тексте. Кроме того, авторы предлагают такую систему упражнений, в которой роль наречия изучается с первых уроков. Так, после определения наречия как самостоятельной части речи при выполнении упражнения 374 обучающиеся изучают текстовую функцию наречий, их коммуникативное назначение:

Упражнение 374. 1. Выразительно прочитайте текст. Какая картина рисуется в вашем воображении? О каком состоянии человека говорится в этом отрывке?

Изредка вдоль дороги тянулась рож... она созрела уже, стояла **недвижно, нежно** светлея в т...мноте. Склонивш...ся к дорог... к...лосья слабо к...сались моих сапог и рук, и прик...сновения эти были похожи на молч...ливую, ро...кую ласку. Воздух был чист; **с...льно** мерцали звезды; пахло сеном и пылью и изредка г...рьковатой свежестью ночных лугов; за л...сными далями **слабо** п...лыхали з...рницы...

Хорошо думае(тся, ться) в такие м...нуты, вспоминае(тся, ться) **вдруг** д...лекое и забытое, обступают тесным кругом **когда-то** зн...комые и родные лица, и мечты **сла..ко** теснит грудь. **Мало-помалу** нач...нает казат..ся, что все это уже было когда-то. (Ю. Казаков) [Русский, 2010: 5-6].

С.И. Львова и В.В. Львов в своем учебнике предлагают изучение наречия в тексте-описании:

Упражнение 394. 1. Выразительно прочитайте отрывки из стихотворений. Найдите наречия и расскажите, какую роль они играют в художественном описании [Русский..., 2010: 13].

Упражнение 397. 1. Выразительно прочитайте текст. Какое настроение он передает? Определите, какими тропами и другими языковыми средствами пользуется автор. Найдите наречия. Какова их роль в данном описании? [Русский..., 2010: 16-17].

Отмечаем, что при изучении наречия учитывается его употребление в текстах разной стилевой принадлежности:

Упражнение 457. 1. Прочитайте текст. К какому стилю речи он относится? Обоснуйте свою точку зрения. С помощью словаря уточните значение выделенных слов.

Как сервировать стол

(С)прав... лежат ножи, они обр...щены лезвием к т...релке; (с)лев... - вилки, зубцами (к)низу. Суповую ложку кладут (в)прав... от внешнего ножа, а если д...серта нет, то перед т...релкой. Т...релку для д...серта ставят (с)лев... - (на)искосок от основной т...релки. На другой стороне, (в)перед (с)прав..., расст...вляют б...калы. Суп, кофе и чай нал...вают и под...ют (с)прав... от гостя. Остальное (на)прот...в, под...ют (с)лев... (В. Егоров) [там же: 44].

Таким образом, анализ действующих УМК в основной общеобразовательной школе позволяет говорить о том, что системно-функциональный подход наиболее полно реализован и отражен в комплексе С.И. Львовой и В.В. Львова. К сожалению, в настоящее время данный комплекс пока не включен в перечень Федерального государственного образовательного стандарта.

На основании сказанного можем сделать следующий вывод: в современной школьной программе недостаточно реализован системно-функциональный подход к изучению морфологии. Современная система преподавания частей речи, в том числе и наречия, не полностью соответствует дидактическому и методическому *принципу системности*. На

наш взгляд, отсутствие сведений о лексико-семантических группах наречий в системе изучения этой части речи тормозит процесс уровневого развития коммуникативной компетенции, т.к. нарушается изучение языковых единиц, в том числе и наречия, в триединстве «язык–речь–коммуникация».

К сожалению, на практике вслед за авторами УМК учитель стремится как можно больше времени уделять вопросам словообразования и орфографии в ущерб изучению функциональных и семантических особенностей наречия, что снижает уровень развития коммуникативной компетенции. А разграничение омонимичных форм **возможно только** при условии четкого представления о семантических, морфологических, синтаксических и текстовых признаках наречия, не говоря уже о его **коммуникативных возможностях**, особенно возможностях слов категории состояния, которые в функции речевой доминанты формируют такой выразительный фрагмент текста, как статальное и статально-динамическое описание природы и человека [Золотова, 1979].

На этом основании делаем вывод: современные УМК не в полной мере реализуют уровневое развитие коммуникативной компетенции обучающихся при изучении морфологии, в частности наречия. Культурно-коммуникативный аспект изучаемых грамматических категорий в общеобразовательной школе отражает противопоставленность и взаимодействие двух принципов пользования языком – неосознанное и осознанное отношение к родному русскому языку, «понимание его самоценности, богатых и сложных его смысловых и выразительных возможностей как аккумулятора культурных, духовных, эстетических ценностей» [Золотова, 1973: 19]. Эта противопоставленность может быть выражена антитезой по двум линиям: 1) ненормированность – нормированность, 2) стихийность – сознательность в использовании языковых средств. Эти особенности функционирования русского языка в современной России позволяют в методике преподавания русского языка

уделить особое внимание уровневому развитию коммуникативной компетенции обучающихся, уделив внимание и такому качеству культуры речевого поведения, как выразительность, которую Б.Н. Головин считал важнейшим коммуникативным качеством речи [Головин, 1980].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ лингвометодических основ уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию позволяет сделать следующие выводы.

1. Обучение русскому языку, в частности наречию, необходимо строить на текстовой основе, опираясь на современное положение: язык – это функциональные потенции языковых единиц, а коммуникация – это реализация функциональных потенций языковых единиц, результат этих потенций. Текст/ учебный текст, являясь единицей коммуникации, стал и единицей обучения, и критерием уровня владения языком и речью (А.Н. Щукин), коммуникативных способностей обучающихся. Поэтому обучение школьников грамматике, в частности наречию, следует строить на тексте как единстве грамматических и смысловых категорий, передающих содержание высказывания адекватно замыслу автора.

2. Под коммуникативной компетенцией понимается овладение обучающимися всеми видами речевой деятельности и культурой устной и письменной речи, базовыми знаниями русского языка, умениями и навыками использования языковых единиц в жизненно важных для обучающихся сферах и ситуациях общения с учетом культурно-исторических ценностей, отраженных в родном языке.

Понимание понятия «уровневое обучение» (достигнутый обучающимися уровень владения языком и речью на определенном этапе обучения) и перечисленные компоненты коммуникативной компетенции позволили выделить уровни коммуникативной компетенции семиклассников (уровень неадекватного синтеза, уровень непоследовательно адекватного синтеза, уровень адекватного синтеза), которые эффективно развиваются при учете этапов обучения и реализации системно-функционального подхода, т.к. это 1) анализ функционирования и взаимодействия языковых единиц в устной и письменной речи с целью решения коммуникативных задач

высказывания и 2) овладение школьниками коммуникативными возможностями языковых единиц с целью их использования в самостоятельных высказываниях в различных ситуациях коммуникации адекватно замыслу говорящего/пишущего.

3. Изучение наречия на основе системно-функционального подхода позволяет выделить текстовые функции наречий (1) структурно-текстовая функция: а) рема-тематическая, б) абзацирование текста, в) логическая последовательность событий, г) членимость текста; 2) выразительно-характеризующая функция: а) тропеическая функция, б) усилительная функция, в) функция модальности; 3) стилистическая функция; 4) культуроведческая функция) и лексико-семантические группы (характеризующие наречия, наречия оценки, количественные наречия, пространственно-временные, наречия с национально-культурным компонентом), что позволяет дополнить учебный материал по теме «Наречие». Данные знания в полной мере отражают/ соответствуют компонентам коммуникативной компетенции и способствуют ее уровневому развитию / поэтапному обучению наречию.

4. Компаративный анализ действующих УМК в аспекте уровневого развития коммуникативной компетенции при изучении темы «Наречие» показал, что не во всех УМК раскрыто понятие «грамматические омонимы», такой подход нарушает принцип функциональности; авторы одного из анализируемых УМК не выносят изучение слов категории состояния в отдельный параграф, что нарушает системность в обучении; в некоторых УМК говорится о роли наречия в тексте-рассуждении, о стилистической принадлежности наречия, что расширяет знания семиклассников о наречии как самостоятельной части речи; лишь в одном УМК с первых уроков предлагается изучение роли наречия в тексте, что способствует более полной реализации принципа системности и функциональности.

Таким образом, авторы действующих УМК обращают мало внимания на развитие речи обучающихся при изучении грамматической темы, а современная школьная теория и практика не в полной мере реализует уровневое развитие коммуникативной компетенции обучающихся при изучении морфологии, в частности наречия.

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УРОВНЕВОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЯ

2.1. Учет познавательных возможностей подростков при уровне- вом развитии их коммуникативной компетенции

Каждый обучающийся обладает индивидуальными личностными и деятельностными особенностями, хотя на определенном возрастном этапе могут отличаться общими чертами, характерными их возрастному развитию. У школьника 12-13 лет этот переход связан со стремлением наиболее полно реализовать себя в учебной деятельности.

По мнению Д.Б. Эльконина, учебной деятельностью является овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Учебная деятельность направлена на самого обучающегося как ее субъекта. Деятельность школьника подросткового возраста направлена на освоение системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в повседневной жизни [Эльконин, 1989].

Процесс усвоения предметного содержания школьного курса русского языка (в нашем случае наречия) предполагает выделение **средств учебной деятельности**, с помощью которых осуществляется усвоение языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков, ведущих к применению не только интеллектуальных способностей. С.Л. Рубинштейн к ним относит:

- интеллектуальные действия (анализ, дифференциация, обобщение и др.);
- языковые, вербальные средства (грамматические понятия, научные определения, рассказ на грамматическую тему и др.);
- фоновые знания (части речи, грамматические признаки частей речи, в том числе наречия, словообразование – словообразование наречия,

разряды наречия, лексико-семантические группы наречия и т.д.) [Рубинштейн, 1989].

Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими *репродуктивные* (пересказ теоретического материала учебника), *проблемно-творческие* (выделение наречия в ряду однокоренных частей речи), *исследовательски-познавательные* (выделение отличительных особенностей категории состояния в сопоставлении с омонимичными формами прилагательного и наречия) (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов).

Продуктом учебной деятельности при изучении наречия на основе системно-функционального подхода являются знания о наречии как части речи, лежащие в основе умений решать задачи, требующие их применения в различных областях языковой деятельности и речевой практики. В результате речевой направленности в изучении наречия развивается *коммуникативная компетенция* обучающихся, в основе которой лежат *языковая* (знания о наречии как части речи на всех уровнях языка, умение использовать наречие в своих устных/ письменных высказываниях адекватно процессу коммуникации) и *лингвистическая* (понятие о языке в речи, о речи, о стилистических особенностях наречия, о выразительных возможностях наречия, о лексико-семантических группах наречия и т.д.) *компетенции*.

В структуру учебной деятельности входит контроль (самоконтроль) и оценивание (самооценка), значимость которых обуславливается переходом действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки обучающегося.

П.П. Блонским в работе «Память и мышление» (1935) были намечены **четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению учебного материала. Первая стадия** характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии обучающийся не усвоил материал и не может, соответственно, ничего контролировать. **Вторая стадия** – полный самоконтроль. На этой стадии обучающийся проверяет

полноту и правильность репродукции усвоенного материала. **Третья стадия** характеризуется как стадия выборочного самоконтроля, при котором обучающийся контролирует, проверяет только главное по вопросам. На **четвертой стадии** видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей. Рассмотрим формирование самоконтроля на примере его включения в овладение умением использовать наречия определенных лексико-семантических групп в устных/письменных высказываниях.

На первой стадии обучающиеся не видят ошибку при использовании наречий, они не соотносят процесс функционирования наречия в высказывании со способами включения наречия в собственное высказывание; характеризуется медленным анализируемым выполнением требуемого речевого действия после указания на характер его выполнения (необходим внешний контроль). *На второй стадии* школьники также не видят ошибку и не исправляют ее, но непроизвольно осознают способы включения наречия в высказывание; немедленное, правильное выполнение действия, но после указания на ошибку учителем (необходим внешний контроль). *Третья стадия* характеризуется умением обучающихся исправить ошибку самими, но с некоторой задержкой во времени, сопоставляют процесс функционирования наречия в высказывании со способами включения наречия в высказывание; присутствует немедленное, повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки в употреблении наречия определенной лексико-семантической группы (включается самоконтроль). *Четвертая стадия* – текущее, немедленное исправление ошибки, на данной стадии семиклассники ошибку в употреблении наречия исправляют по ходу выполнения задания; немедленное, текущее исправление допущенной ошибки в ходе выполнения речевого действия (полное проявление самоконтроля).

Аналогично проходит и формирование предметной самооценки в структуре учебной деятельности.

Центральным звеном учебной деятельности обучающегося является **усвоение**. Усвоение – это результат учения. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», по С.Л. Рубинштейну. Согласно В.В. Давыдову, «усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности» [Возрастная..., 1979: 76].

С.Л. Рубинштейн выделяет следующие стадии процесса усвоения: «...первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике» [Рубинштейн, 1989: 85]. Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия учителя и ученика. Каждая из них определяет конечный эффект усвоения. *Начальный этап* ознакомления с учебным материалом имеет большое значение для всего процесса усвоения.

Восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа «охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надсматриваясь» [Рубинштейн, 1989: 85]. Осмысление – это *второй этап*. Он, входя в первый, является основой *третьего этапа* – запоминания. Запоминание учебного материала есть не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала (С.Л. Рубинштейн). Главное, что все время должно осуществляться не только «повторительное», но и свободное воспроизведение учебного материала. «Уточняя, формулируя свою мысль,

человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает» [Рубинштейн, 1989: 85]. Отсюда следует два вывода: собственное изложение обучающихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение обучающимися усваиваемого материала. Это положение С.Л. Рубинштейна является основополагающим для организации усвоения.

Четвертый этап усвоения – применение на практике – есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков.

В процессе учебной деятельности подросток также приобретает способность к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений. С целью поддержания произвольного внимания и организации произвольного в экспериментальном обучении использовались приемы, влияющие на эмоции обучающихся, на их познавательные интересы: нестандартные схемы и таблицы, иллюстрации, занимательный дидактический материал, игровые задачи и др. Так, например, при изучении темы «Наречие как часть речи» был использован прием составления схем: обучающиеся вместе с учителем составили схему «Портрет части речи» (см. Приложение 3). Данная работа вызвала большой интерес у семиклассников, они по аналогии составили схему «Портрет наречия как части речи», которую дополняли в процессе изучения темы «Наречие» (7 класс).

С восприятием органично связано формирование **памяти подростков**. Запоминание учебного материала, по мысли С.Л. Рубинштейна, – это не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Существенно, чтобы все время осуществлялось не только повторительное, но и свободное воспроизведение учебного материала. «Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запоминает» [Рубинштейн, 1989: 86]. Это положение выдающегося отечественного психолога является

основополагающим для организации усвоения основных грамматических понятий. В методике русского языка традиционными являются такие упражнения, задачи и задания, которые углубляют, расширяют и систематизируют учебный материал: например, грамматические разряды наречий, грамматический комментарий морфологических категорий, дифференциация омонимичных форм наречия, выделение отличительных признаков однокоренных частей речи и др.

В «Психологическом словаре» дается следующее определение памяти: «**память** – форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении человеком своего опыта» [Психологический..., 1983: 247]. Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти: по времени сохранения материала выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память; по преобладающему анализатору в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала – двигательную, зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, эмоциональную памяти.

Мгновенная память связана с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Это память-образ. Поэтому в процессе обучения наречию использовалась наглядность: презентации, иллюстрации, необычные схемы, цветовое и графическое выделение морфем и т.п.

Кратковременная память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. В кратковременной памяти сохраняется не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Такой вид памяти помогает научить школьников грамматическим обобщениям, дифференциации общих и отличительных признаков в ряде языковых категорий.

Оперативной называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи. После этого информация может исчезать из оперативной памяти.

Долговременная – это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. Более того, многократное и систематическое воспроизведение данной информации только упрочивает ее следы в долговременной памяти. При пользовании долговременной памятью для припоминания нередко требуется активное мышление на припоминание имеющихся знаний и усилия воли, поэтому ее функционирование на практике обычно связано с двумя этими процессами. Долговременная память позволяет строить учебный процесс на *принципе преемственности*. Так, на первом уроке по изучению наречия в седьмом классе учитель опирается на первичные, уже имеющиеся знания школьников о наречии как части речи, приобретенные в начальной школе.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала. Также данный вид памяти позволяет реализовать в процессе обучения наречию *принцип развития образного мышления* и *принцип оценки выразительности речи*. Поэтому в процессе экспериментального обучения использовались такие задания, как «рисование словами», иллюстрация слов-наречий, создание синонимических рядов, замена фразеологического оборота наречием, создание образов-наречий и т.д.

Особую разновидность **речевой памяти** составляет **словесно-логическая**, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой.

Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно может запомнить смысл событий, логику рассуждений или какого-либо доказательства, смысл читаемого текста и т.п. Исходя из этого, при изучении наречия использовались такие приемы, как создание схем, алгоритмов рассуждения, анализ текстовых функций наречий, их смыслового назначения и т.п.

Двигательная память – представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. Двигательная память способствует механическому запоминанию написания слов.

Эмоциональная память – это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок [Немов, 2003]. На уроках русского языка эмоциональная память мотивирует написание обучающимися сочинений на свободную тему, писать сочинения по картине, иллюстрации, высказывать свое мнение в сочинении-рассуждении, посвященных близким обучающимся темам (например, «Великая Отечественная война», «Русский язык – национальное достояние» и т.п.).

Тем не менее, психологические исследования свидетельствуют о том, что развитие памяти у обучающихся 7 класса находится на сравнительно низком уровне как логического, так и механического запоминания. Вместе с тем эффективность логической памяти оказалась у школьников значительно большей, чем механической. Это дает основание считать, что школьники начинают пользоваться логическими приемами запоминания в процессе интеллектуальной деятельности, чем и обеспечивают себе определенную возможность смысловой переработки получаемой информации.

Высокая продуктивность запоминания наблюдается в тех случаях, когда оно включается в деятельность, требующей интеллектуальной активности. Поэтому лучше запоминается то, что связано с самостоятельными поисками решения, преодолением затруднений – например, в проблемном обучении [Немов: 2003]. В экспериментальном обучении мы учитывали эту психологическую особенность учебной деятельности семиклассников при решении ими проблемной задачи на различение наречий на –о и слов категории состояния.

В основе интеллектуальной деятельности лежат конкретные логические мыслительные операции анализа и синтеза, классификации, обобщения, аналогий, сравнения, установления причинно-следственных связей и т.д. Для выполнения логических действий обучающиеся должны уметь отличать существенные и несущественные свойства предметов и явлений, выделять признаки необходимые и достаточные, выбирать основания для сравнения или классификации. Поэтому в процессе экспериментального обучения наречию использовались разнообразные виды упражнений по лексической и грамматической работе, выполняемые школьниками при применении анализа и синтеза.

Аналитические особенности обучающихся развиваются в процессе выполнения упражнений в подведении наречия или словосочетания с наречием под определенный функциональный контекст, в отнесении наречий к определенной лексико-семантической группе. Так, например, при изучении темы «Лексико-грамматические группы наречий» обучающиеся выделяют общее грамматическое значение – значение места, времени, образа действия и т.д.; при изучении темы «Лексико-семантические группы наречий» школьники определяют лексико-семантические группы наречий общую текстовую функцию: характеризующую функцию, функцию, выражающую пространственно-временные отношения, и др. Также, чтобы научиться использовать наречия определенных лексико-семантических групп

в своей устной и письменной речи, семиклассники предварительно наблюдали за текстовыми функциями наречий разных лексико-семантических групп, учились устанавливать их смысловое значение при функционировании в высказывании.

В подростковом возрасте память перестраивается, переходя от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом перестраивается и сама смысловая память – она приобретает опосредованный, логический характер, что позволяет, в соответствии с *принципом научности и системности*, вести целенаправленную работу над понятиями, совершенствуя лингвистическую компетенцию обучающихся. Так, осознавая наречие как особую знаменательную часть речи, обучающиеся овладевают отличительными признаками данной грамматической категории, что является основой для формирования опознавательных навыков – выделение наречия из ряда других частей речи (*упрямство, упрямый, упрямиться, упрямясь, упрямо*).

Известно, что семиклассники успешнее выполняют задания, требующие пространственных умений, т.е. **у них преобладает практически-действенное и образное мышление**. Однако установлено, что развитие мышления сопровождается изменением соотношения его видов – **от практически-действенного и образного к понятийному, теоретическому**. Так, при изучении понятия «наречие как часть речи» мы начинаем работу с выделения наречия в предложении. Учитель ставит перед обучающимися грамматические вопросы, направляющие внимание обучающихся на грамматические признаки новой части речи (грамматическое значение, грамматическая форма и синтаксическая функция), используя дедуктивный путь осмысления наречия как известной обучающимся части речи: на какой вопрос отвечает данное слово? Что обозначает анализируемое слово? С какой частью речи оно сочетается? Какую синтаксическую функцию выполняет в предложении? Далее ставится

проблемная задача: самостоятельно дать определение наречию как части речи. Такой метод, метод дедукции, возможен, если обучающиеся имеют знания о трех отличительных признаках частей речи. При знакомстве со словом категории состояния как частью речи рациональнее идти от наблюдения над структурно-смысловыми функциями омонимичных частей речи, например, наречия на *-о* и слов категории состояния, используется метод индукции.

У семиклассников менее других логических операций развито **умение классифицировать**. Данная логическая операция чаще зависит от классифицируемого признака. При классификации школьники проводят неполный предварительный анализ признаков, чем нарушают основное правило классификации – создавать такие группы, в основе которых лежит какое-то одно общее свойство для всех заданных предметов. Отметим, что чаще всего обучающиеся 7 класса в качестве ответа на вопрос о грамматических омонимах выбирают понятия не опосредованно, с учетом логических правил, а ссылаясь на привычную для себя ассоциацию с наречиями на *-о*. Например, в предложении «Открытие это *мучительно*, я вовсе не был трусом» (Ю. Нагибин) обучающиеся прилагательное среднего рода, единственного числа *мучительно* определяют как наречие, не задумываясь, с какой частью речи сочетается и какую синтаксическую роль выполняет данное слово в предложении, не вдумываясь в определяющую функцию анализируемого слова.

В процессе усвоения знаний особое значение принадлежит **обобщению**, которое происходит по трем линиям:

- *обобщение принципов* (в экспериментальной программе это обобщение принципов выделения частей речи и лексико-семантических групп наречий);
- *программы* (системно-функциональный подход к изучению наречия как части речи);

– *способа действия* (обобщенный способ действия по выделению наречия как части речи и выделения лексико-семантических групп наречий в тексте).

Умение обобщать понятия у семиклассников также низок. Ученики, как правило, ограничиваются чаще всего наглядными формами обобщений и не умеют оперировать отвлеченными категориями. Будучи не в состоянии выявить обобщающий признак, обучающиеся просто пропускают подобные задания, не решая их.

Обобщенный способ действия по выделению лексико-семантических групп наречий по его функции в художественном тексте осуществлялся на уровне умения и навыка.

По мнению И.А. Зимней, формирование навыков проходит в несколько этапов [Зимняя, 2010: 279]. Мы разделяем эту точку зрения (табл. 2).

Таблица 2

Этапы формирования навыков

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысление действий и их представление	Ознакомление с приемами выполнения действий	Отчетливое понимание цели, но смутное – способов ее достижения; возможны ошибки при действии
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение: много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; недостаточный самоконтроль
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие	Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат; улучшение самоконтроля, переход к мускульному контролю
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия	Гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)

В качестве критериев сформированности навыка в экспериментальном обучении были выделены **внешние критерии**: 1) правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок); 2) скорость выполнения отдельных операций или последовательностей; и **внутренние критерии**: 1) отсутствие формального выполнения действия (при выделении категории состояния ориентация не только на суффикс -о у омонимичных форм кратких прилагательных и наречий на -о, но и на смысл высказывания); 2) выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действий, сжатое, краткое рассуждение или пропуск звена в алгоритме, не повлиявший на результат решения учебной задачи.

Анализ работ семиклассников экспериментальных классов позволил выделить психологические трудности, которые испытывали школьники в процессе изучения наречия на основе системно-функционального подхода к изучению родного языка.

Тем не менее, для подросткового возраста характерна **критичность мышления**. Для них свойственна большая требовательность к сообщаемой информации: «подросток усиленно требует доказательств». В процессе учения очень заметно совершенствуются такие операции мышления подростка, как способность активно, самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать глубокие обобщения и выводы. Основная особенность мыслительной деятельности подростка – способность к **абстрактному мышлению**, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего возрастает. Поэтому организация учебной деятельности подчинена обеспечению ее направленности на формирование теоретического дискурсивного (рассуждающего) мышления, мышления, основанного на оперировании не конкретными образами и представлениями, а понятиями, на умении их сопоставлять, переходить в ходе рассуждения от одного суждения к другому.

В подростковом возрасте существенно укрепляются и **учебно-познавательные мотивы**, для которых характерен интерес к способам приобретения знаний. Им импонируют анализ и обсуждение методов познания, путей научного поиска, что обогащает их представления о приемах самостоятельного пополнения знаний. Вместе с тем подростки пока с трудом осознают этот вид учебных мотивов.

При характеристике учебной мотивации школьников исследователи (А.К. Маркова и ее последователи) обращают внимание на те факторы учебной деятельности, которые поддерживают ее устойчивость: осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентация на процесс и др.

В экспериментальной программе *установка на углубление знаний обучающихся о наречии* за счет введения в содержание знаний о лексико-семантических группах наречий и возможности участвовать в создании проекта «Функционирование лексико-семантических групп наречий в художественном тексте» и «Выразительные возможности лексико-семантических групп наречий в художественном тексте» обеспечивали относительную продолжительность и высокую продуктивность учебной деятельности семиклассников, что подтверждается материалами контрольного эксперимента: в экспериментальных классах по сравнению с контрольными классами уровень коммуникативной компетенции выше на 49 % .

Не менее важным фактором, влияющим на повышение учебной мотивации обучающихся экспериментальных классов, является включение семиклассников в решение *проблемных задач*, исследование и решение которых не только побуждало их к активной познавательной деятельности, но и к творческой активности.

По критерию творческого своеобразия, полученного в процессе решения проблемной задачи, продукта, выделилась группа обучающихся,

которые проявили такие качества познавательной мотивации, как готовность к поиску, эмоциональность, ориентация на текстовую, исследовательскую деятельность, дифференциация лексико-семантических групп наречий в структуре текста и тонкое языковое чутье в выделении их семантических доминант, логическая последовательность в аргументации при классификации лексико-семантических групп наречий, выход за пределы уроков русского языка и развития речи в самостоятельной поисковой деятельности.

Также «большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение обучающихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации» [Зимняя, 2010: 260].

Поэтому одним из стратегических (дидактических) принципов обучения является *принцип преемственности*, учитывающий закономерности интеллектуальной деятельности обучающихся, проявляющейся в процессе усвоения учебного материала. Так, например, поисковая деятельность обучающихся, предложенная семиклассникам экспериментальных классов в проблемной задаче «Определить общее значение лексико-семантических групп в данном тексте», предполагает *перенос* приобретенного умения классифицировать и дифференцировать языковые категории на предыдущих уроках на неизвестный лингвистический материал: 1) *выделять* общее семантическое значение лексико-семантических групп наречий в тексте, 2) *группировать* их в особую группу с общим значением, 3) *обобщать* общее семантическое значение наречий в названии лексико-семантических групп наречий, 4) формулировать на уровне словесно-логического способа действия определение выявленной лексико-семантической группы наречия (Е.И. Кабанова-Меллер). С этой работой

справился 21 % школьников, что говорит о 1) *доступности* приема переноса известного знания и умения в новую ситуацию познавательной исследовательской деятельности семиклассников, 2) *соответствии* поисковых исследовательских лингвистических задач возрастным возможностям обучающихся 7 классов, 3) *потенциальных возможностях* семиклассников к самостоятельному решению проблемных учебных задач, 4) *повышении познавательной мотивации* к урокам русского языка.

Итак, для более эффективного уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию на основе системно-функционального подхода следует учитывать особенности их познавательных возможностей, от которых зависят возможности восприятия, усвоения школьниками учебного материала, а затем и использования полученных знаний в повседневной жизни. Следует отметить, что при должном внимании к личностным и психологическим особенностям обучающихся результат обучения достигает высоких результатов. А в нашем случае, результатом обучения является высокий уровень коммуникативной компетенции семиклассников. В подростковом возрасте школьник начинает концентрировать свое внимание в значимой для него деятельности, но учитель должен помнить, что, несмотря на это, внимание подростка нуждается в поддержке: интересная учебная деятельность, разнообразие учебных задач, упражнений, формы исследовательской деятельности и т.д. Различные формы исследовательской деятельности будут способствовать развитию критичности мышления, характерного для подросткового возраста.

Все сказанное выше следует соотнести с мыслью С.Л. Рубинштейна о том, что все входящие в этапы познавательной деятельности процессы – восприятие, запоминание, мышление «формируются в самом ходе обучения» и что они взаимодействуют «в двухстороннем процессе обучения, где взаимосвязаны и взаимообусловлены учитель – ученик – учебный материал» [Рубинштейн, 1989: 85].

2.2. Педагогические основы уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию

С целью эффективного уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию следует проанализировать, описать не только особенности познавательных возможностей учащихся, личных психологических, но и особенности содержания самого процесса обучения и воспитания, основы педагогики как науки, которая изучает сущность, закономерности, принципы, методы и формы организации педагогического процесса как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни [Платонов, 1986]. Как справедливо отмечает З.К. Меретукова, «без знания законов и закономерностей обучения, принципов, эффективных методов, форм его организации, педагогических теорий давать компетентное теоретико-методологическое обоснование своим профессионально-педагогическим действиям и действиям обучаемых не представляется возможным» [Меретукова, 2005: 125]. Поэтому, говоря об эффективной методике уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников, считаем необходимым описать педагогические основы предлагаемой в данной работе методики.

Сегодня уровень образованности обучающегося определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний (с позиций компетентностного подхода конечная цель образовательного процесса – воспитание компетентного человека [Федеральный образовательный стандарт]). При таком подходе цели образования как определяют новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала, так и моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: что нового узнает ученик в школе? Во втором случае предполагается ответ на вопрос: чему научится ученик за годы обучения в школе? В аспекте нашего исследования компетентностный

подход в обучении русскому языку позволяет семиклассникам перейти на уровень активного участника изучения наречий и его функций, когда они осознают роль родного языка в различных ситуациях социальной коммуникации, выразительность наречия для выражения своих мыслей и чувств, совершенствуют свою языковую, лингвистическую и коммуникативную компетенции, углубляют знания о законах образования и употребления наречия в различных высказываниях, а учитель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта. Иными словами, компетентностный подход позволяет совершенствовать у школьников умения самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать знания [Боброва, 2012].

Таким образом, компетентностный подход ориентирован на развитие способностей человека реализовывать определенные компетенции, научить его эффективно действовать в условиях реальной обстановки. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Поэтому он связан с **личностно-ориентированным подходом** – суть его в концентрации внимания на целостной личности обучающегося, забота о развитии не только его интеллекта, гражданского чувства ответственности, но и духовной личности с эмоциональными, эстетическими, творческими сторонами. И.Я. Лернер прозорливо говорил о социальном опыте, творческом опыте, знаниях и способах деятельности, эмоционально-чувственном опыте в составе социального, что непременно влияет на содержание образования [Лернер, 1981]. При таком подходе главное действующее лицо всего образовательного процесса – обучающийся. Педагог становится не столько «источником информации» и «контролером», сколько помощником в развитии личности ученика.

Системно-деятельностный подход предполагает организацию учебного процесса, в которой главное место отводится активной и разносторонней, самостоятельной познавательной деятельности школьника.

Процесс обучения не может осуществляться, опираясь только на подходы, он происходит с учетом принципов обучения.

В педагогической науке так раскрывается данное понятие: «принципы— основные исходные положения, определяющие цель, содержание, методы, средства и организационные формы обучения. **Принципы обучения** – это требования к организации и проведению процесса обучения. Они носят характер общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Дидактические принципы формулировались на основе анализа объективных закономерностей процесса обучения и воспитания школьников» [Теория и практика..., 2005].

Экспериментальное обучение строилось на основе дидактических принципов обучения, которые описаны К.Д. Ушинским [Ушинский, 1945] и считаются в методической науке сегодня традиционными (Т.К. Донская, П.И. Пидкасистый и др.):

1. **Систематичности, доступности и посильности обучения.** В подаче материала требуется последовательность и регулярность. Знания должны быть взаимосвязаны. Например, изучив текстовую функцию наречий, обучающиеся должны на протяжении всего обучения по теме выполнять упражнения, решать учебные задачи, связанные со знаниями этих функций. Теоретические и практические сведения по теме «Наречие» должны быть доступными и посильными, хотя сложность в решении учебных задач необходима, иначе исчезнет мотивация обучающихся. Обучение необходимо строить в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями школьников. Отметим, что знания о текстовых функциях наречий и их лексико-семантических группах не вызывают особого затруднения у семиклассников, так как адаптированы к их

личностным и возрастным особенностям умственной деятельности и способствуют прохождению этапов при изучении наречия.

2. **Сознательности и активности обучения.** Сущность данного принципа заключается в том, что учитель создает благоприятные условия для творческого саморазвития обучающихся, у школьников происходит сознательное понимание учебного материала, сознательно относятся к учебным занятиям, формируется познавательная активность. Например, при изучении наречия семиклассники сознательно изучают материал по теме, т.к. понимают цели занятий, поставленные перед ними учителем, также школьники осознают необходимость получения знаний, формирования умений и навыков по теме «Наречие». В результате осознанного понимания необходимости получаемых знаний обучающиеся находятся в активном поиске нового материала по теме. Например, изучения текстов и текстовых фрагментов с целью определения текстовых функций наречий и их лексико-семантических групп.

3. **Прочности знаний.** Прочность знаний предполагает длительное сохранение в памяти изучаемых знаний, формируемых умений и навыков. При этом важно соблюдать принцип последовательности, принцип преемственности. Изучение наречия в 7 классе строилось на имеющихся у школьников знаниях о наречии, полученных в начальной школе. На этой основе углубились знания семиклассников о синтаксической функции наречия: кроме обстоятельства, они выделили функцию определения (дом справа, душа нараспашку и подобное) и подлежащего (ваше завтра, Танино хорошо и т.п.), поэтому на первичном этапе изучения наречия семиклассники работали со словосочетаниями «гл.+нар.», «прил.+нар.», «нар.+нар.», «сущ.+нар.» и только после этого переходили к предложениям с различными наречиями, чтобы безошибочно выделять словосочетания с наречиями, а в заключение – предлагались высказывания, в которых наречия выполняли определенную синтаксическую функцию, одновременно приобретая

дополнительное (коннотативное) значение, например, значение оценки предмета или явления: *Фильм был поставлен бездарно*. Наречие *бездарно* близко по значению к прилагательному *плохой* и образованному от него наречию *плохо* (отрицательная оценка предмета или явления), т.е. фильм поставлен бездарными кинематографистами – оценочное суждение со знаком «-», выражающее субъективное отношение говорящего/пишущего к фильму.

4. **Наглядности обучения.** Принцип наглядности в обучении позволяет увидеть предмет в его реальном, действительном виде. Наглядность способствует усвоению, систематизации, обобщению и анализу воспринимаемого предмета. Так, в экспериментальном обучении использовались схемы, таблицы, рисунки уже готовые или те, которые предлагалось школьникам создать самостоятельно. Также использовались репродукции картин, различные иллюстрации, фотографии.

5. **Народности обучения.** Центральное место в формировании человека должен занимать родной язык как язык обучения и как источник знаний, как сокровищница народа. В соответствии с этим принципом в качестве дидактического материала использовались произведения классической русской литературы, фрагменты произведений [Ушинский, 1945].

6. **Принцип воспитывающего обучения.** Воспитание в образовательном процессе осуществляется посредством содержания обучения. Необходимо правильно организовать учебный процесс с целью создания благоприятных условий для нравственного воспитания школьников.

7. **Научности обучения.** Обучение должно строиться на основе официальных научных концепций, отражать достижения современной науки. Так, при обучении наречию в экспериментальном обучении использовались результаты исследований системно-функционального подхода при изучении русского языка.

В экспериментальной методике мы опирались на общеметодические принципы обучения языку и речи: **функциональности, обучения на текстовой основе, стилистической дифференциации языковых единиц** и др. (см. глава 3).

Учет **принципа функциональности** позволил целенаправленно обращаться к текстовой функции наречия и его лексико-семантическим группам, формируя тем самым не только текстовые умения, но и коммуникативные знания и умения. Например, языковой материал по теме «Наречие» на уроках русского языка и развития речи вводился с учетом текстовой функции наречий в раскрытии содержания высказывания, т.е. рассматривалась форма, грамматическое значение и функция (синтаксическая и текстовая) наречия в их единстве.

Принцип функциональности тесно связан с общеметодическим **принципом обучения на текстовой основе** (О.В. Алексеева, А.Д. Дейкина, Т.К. Донская, О.Н. Левушкина и др.) т.к. взаимосвязь грамматических характеристик и текстовых функций наречий можно проследить только в тексте. Эта связь принципов позволила в экспериментальном обучении включить в содержание учебного материала сведения о функциях наречий в тексте (см. 3.1, 3.2).

С принципом функциональности тесно связан общеметодический **принцип стилистической дифференциации языковых единиц**, который означает важность их учета в процессе усвоения обучающимися системы языка и речи. В работе со школьниками этот принцип реализовался на уроках русского языка и развития речи при анализе наречия в художественных и публицистических текстах. Например, на этапе обобщения знаний о текстовых функциях наречий семиклассникам было предложено создать текст-описание художественного стиля и обосновать выбор той или иной лексико-семантической группы наречий.

Кроме общедидактических принципов при создании экспериментальной программы мы опирались на частнометодические принципы, которые учитывают специфику усвоения обучающимися родного русского языка. Впервые в методике XX века к этой проблеме обратилась Л.П. Федоренко. В основу выделения частнометодических принципов она положила закономерности усвоения родной речи, что обогатило современную отечественную методическую теорию обучения языку и речи [Федоренко, 1984].

Для реализации нашей экспериментальной методики главными принципами, сформулированными Л.П. Федоренко, являются **принцип оценки выразительности речи и принцип понимания языковых значений**.

При построении экспериментальной программы с учетом принципа оценки выразительности речи у семиклассников формировалось умение употреблять наречия в качестве средства выразительности. Отметим, что выразительность является важнейшим коммуникативным качеством речи [Головин, 1980]. На наш взгляд, необходимо учитывать принцип выразительности речи, так как *речь усваивается при условии формирования способности чувствовать оттенки языковых значений*, что обусловлено наличием у человека чувственного канала восприятия жизни, об этом говорил и Н.И. Жинкин, описывая условия усвоения речи [Жинкин, 1958].

Второй важный частнометодический принцип – **принцип понимания языковых значений**. Данный принцип основан на **закономерности**, характеризующейся тем, что *«родной язык усваивается, если развивается способность понимать языковые значения разной степени обобщенности, если лексические и грамматические навыки приобретаются синхронно»* [Федоренко, 1984]. Названная закономерность и перечисленные принципы обучения позволили нам сформулировать следующие закономерности обучения наречию: 1) последовательное со-изучение наречия с его

функционированием в тексте как форме коммуникации; 2) поэтапное введение в содержание учебного материала знаний о лексико-семантических группах наречия; 3) соотношение уровней сознательности в употреблении наречий, коммуникативной компетенции обучающихся и их функциональной грамотности.

С учетом выделенных закономерностей в экспериментальном обучении при изучении наречия на основе системно-функционального подхода грамматический и лексический материал подавался учителем синхронно. Постепенно у школьников формировалось системное представление о наречии как части речи: семиклассники научились различать грамматическое значение наречных слов и их лексическое значение, классифицировать наречия по разрядам и по лексико-семантическим группам (см. 3.2).

Кроме опоры на принципы обучения, в нашей экспериментальной программе нам следовало решить проблему отбора и последовательности расположения дидактических текстов для работы обучающихся над понятием о лексико-семантических группах наречий и типах текстов с доминирующими в них лексико-семантическими группами наречий.

С нашей точки зрения, такими основными принципами, положенными нами в отбор текстов в целях экспериментального обучения, были:

– *принцип жанрово-стилистического разнообразия*, который отражает требования программы школьного курса и в котором знания и умения по стилистике органично вошли в образовательный стандарт;

– *принцип ярко выраженной семантической доминанты определенной лексико-семантической группы наречий*; это касается, как правило, художественных и публицистических текстов;

– *принцип логической последовательности в использовании текстов в соответствии с трудностью определения семантики лексико-семантических групп наречий*: начиналось знакомство школьников с

лексико-семантическими группами наречий с характеризующим значением в текстах-описаниях, как наиболее доступных пониманию семиклассников.

Опираясь на подходы, принципы обучения, закономерности усвоения речи, закономерности обучения наречию мы определили методы экспериментальной методики уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода.

Метод обучения представляет собой построение деятельности и ее видов в такой последовательности и такими средствами (в зависимости от условий), которые непременно приводят к достижению намеченной цели [Лернер, 1981].

Отметим, что любой метод как модель деятельности учителя и обучающегося, по мнению И.Я. Лернера, и мы разделяем эту точку зрения, содержит знания о

- цели деятельности, которая является знанием о результате деятельности. Это позволяет контролировать соответствие каждого шага в процессе деятельности общей цели;
 - способе деятельности, который способствует достижению цели;
 - необходимых и возможных средствах деятельности, т.к. средства деятельности и сама деятельность взаимообусловлены;
- объекте деятельности.

Особо следует сказать, что на каждом уроке метод служит достижению определенной цели, а система этих методов обеспечивает достижения всех целей обучения, в нашем случае обучения наречию.

На основе сказанного выше мы выявили взаимосвязь метода обучения с определенным этапом изучения наречия (описаны в 3.1), его содержанием, способами деятельности семиклассников, средствами обучения и результатом, которую показали в таблице 3.

Методы уровневого развития
коммуникативной компетенции при обучении наречию

Информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный) метод		Метод обучения
		Уровень коммуникативной компетенции
Этап актуализации и приращения знаний		
Цель	<p>1) <i>повторение</i> имеющихся у семиклассников знаний о наречии из начальных классов и умений узнавать наречия в словосочетании и предложении;</p> <p>2) <i>закрепление</i> в памяти определения наречия и грамматических признаков этой знаменательной части речи, ее синтаксической функции и словообразовательных особенностей;</p> <p><i>развитие</i> прогностических потенций учащихся в процессе определения семантических со-значений наречий</p>	Уровень неадекватного синтеза
Темы уроков	<p>1. Общее значение наречий и их употребление в речи <i>/Наречие и его контекстное значение. Со-значение наречий*</i></p> <p>2. Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Значение характеристики кого-либо или чего-либо</i></p> <p>3. Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Значение интенсивности проявления признака</i></p> <p>4. Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Пространственно-временное значение</i></p> <p>5. Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Наречие и национально-культурное значение</i></p>	
Учебная деятельность	Коллективная работа (первые уроки по теме), самостоятельная работа (контроль усвоения учебного материала по теме), индивидуальная работа (выполнение домашних заданий)	
Средства	Учебник русского языка, схема «Портрет части	

обучения	речи», таблица «Знаменательные части речи», «Разряды наречий по значению»	
Знания, умения, навыки	-знания семиклассников о синтаксической функции наречий; -знания обучающихся о словообразовательных особенностях анализируемой части речи; -умения выделять наречие в словосочетании, предложении; -прогностических способностей семиклассников	
Достигнутая цель	понимание наречия как самостоятельной части речи	
Информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный), репродуктивный (метод организации воспроизведения способов деятельности) метод		
Понятийно-аналитический этап		
Цель	– осознание и усвоение учащимися понятия «наречие» как самостоятельной знаменательной части речи, имеющей свои отличительные лексико-грамматические, структурно-семантические, синтаксические и функциональные особенности	
Темы уроков	6. Степени сравнения наречий /Текстовые функции наречий: 1) выразительно-характеризующая функция: а) тропеическая функция, б) усилительная функция, в) функция модальности; 2) стилистическая функция; 3) культуроведческая функция 7. Степени сравнения наречий /Текстовые функции наречий: 4) структурно-текстовая функция: а) рема-тематическая, б) абзацирование текста, в) логическая последовательность событий, г) членимость текста.	
Учебная деятельность	Коллективная работа (первый урок по теме, элементы второго урока по теме), индивидуальная работа (выполнение домашних заданий), самостоятельная работа (контроль усвоения знаний по теме)	
Средства обучения	Учебник русского языка, Словарь русского языка, схема «Образование степеней сравнения прилагательных», «Образование степеней сравнения наречий», алгоритм «Определение текстовой функции наречия»	
Знания, умения, навыки	– знания учащихся о взаимосвязи грамматических и функциональных особенностей наречий;	

	<ul style="list-style-type: none"> – умения различать лексическое и текстовое значение наречия; – фонетические, лексические и грамматические умения; – словообразовательные навыки 	
Достигнутая цель	<ul style="list-style-type: none"> – осознанное восприятие лексико-грамматических, структурно-семантических, синтаксических и функциональных особенностей наречий; – развитие у учащихся логического мышления, языкового чутья 	
Метод проблемного изложения		
Системно-расширительный этап		
Цель	– углубление системы знаний о наречии как части речи за счет знакомства с лексико-семантическими группами и их текстовыми функциями	
Темы и номера уроков	<p>8. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Характеризующие наречия</p> <p>9. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Наречия оценки</p> <p>10. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Количественные наречия включают лексемы, выражающие значение количества или обозначающие интенсивность проявления признака</p> <p>11. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Пространственно-временные</p> <p>12. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Наречия с национально-культурным компонентом</p> <p>13. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий (характеризующие наречия, наречия оценки, количественные, пространственно-временные наречия, наречия с национально-культурным компонентом)</p> <p>14. Контрольная работа</p> <p>15. Правописание наречий /Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</p> <p>16. Правописание наречий /Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</p> <p>17. Правописание наречий /Коммуникативное</p>	<p>Уровень непоследовательно- адекватного синтеза</p>

	<p><i>назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>18. Правописание наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>19. Правописание наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>20. Изложение</p>	
Учебная деятельность	Коллективная работа (изучение новой темы), самостоятельная работа (проверка усвоения учебного материала), индивидуальная работа (выполнение домашнего задания)	
Средства обучения	Учебник русского языка, Словарь русского языка, открытки с изображением архитектурных памятников города Санкт-Петербург, репродукция картины И. Шишкина «Болото. Полесье»	
Знания, умения, навыки	<ul style="list-style-type: none"> – орфографические умения и навыки; – знания о ЛСГ наречий и их текстовых функциях; – умения употреблять наречия в речи в соответствии с их текстовой функцией; – умения создавать высказывание с наречиями адекватно ситуации общения 	
Достигнутая цель	<ul style="list-style-type: none"> – орфографическая грамотность; – развитие семантического чутья 	
<i>Эвристический, исследовательский методы</i>		
Функционально-коммуникативный этап		
Цель	– <i>обогащение</i> знаний семиклассников о текстовых функциях лексико-семантических групп наречий, их информационной и выразительной роли в текстах различных типов и жанров	Уровень адекватного синтеза
Темы урока	<p>21. Наречие в словосочетании и предложении <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>22. Наречие в тексте <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>23. Наречие в тексте <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>24. Наречие в тексте <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических</i></p>	

	<p><i>групп</i></p> <p>25. Культура речи. Правильное употребление наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>26. Культура речи. Правильное употребление наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p> <p>27. Культура речи. Правильное употребление наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p>	
Учебная деятельность	Коллективная работа (элементы некоторых уроков), самостоятельная работа (контроль усвоение учебного материала, выполнение проектной работы), индивидуальная работа (выполнение домашних заданий)	
Средства обучения	Учебник русского языка, словарь русского языка, орфоэпический словарь, иллюстрации с изображением зимнего Петербурга, репродукция картины Басова Сергея «Дорога к храму»	
Знания, умения, навыки	<ul style="list-style-type: none"> – орфографические, грамматические, словообразовательные навыки; – знания о текстовых функциях наречий, их информационной и выразительной роли в текстах различных типов и жанров; – навыки использования наречия в собственных высказываниях адекватно целям коммуникации 	
Достигнутая цель	Использование наречий в собственных высказываниях адекватно процессу коммуникации	
Контрольно-обобщающий этап		
Цель	<p><i>1) систематизация</i> знаний и умений о наречии и его функционировании в устной и письменной речи;</p> <p><i>оценка</i> достигнутого уровня коммуникативной компетенции в процессе экспериментального обучения наречию на основе СФП</p>	
Темы урока	<p>28. Контрольная работа</p> <p>29. Анализ контрольной работы</p>	

Учебная деятельность	Самостоятельная работа
Средства обучения	Индивидуальные карточки с заданиями
Знания, умения, навыки	– систематизировать знания и умения о наречии и его функционировании в устной и письменной речи;
Достигнутая цель	– оценка достигнутого уровня коммуникативной компетенции

Отмечаем, что на этапе актуализации и приращения знаний основным методом является *информационно-рецептивный метод (объяснительно-иллюстративно-рецептивный)* [Лернер, 1981], так как на первом этапе изучения наречия учитель чаще всего достигал цели обучения путем предъявления готовой информации, объяснения, иллюстрирования словом, изображением. Отметим, что на данном этапе знания были усвоены на уровне осознанного восприятия и запоминания.

На понятийно-аналитическом этапе наравне с *информационно-рецептивным методом (объяснительно-иллюстративно-рецептивным)* использовался *репродуктивный метод (метод организации воспроизведения способов деятельности)*, сущность которого заключается в неоднократном воспроизведении действий уже известных и осознанных обучающимися, в отработке воспроизведения этих действий. Отработка знаний, умений, навыков выделения наречий среди других частей речи, в тексте, образования наречий и их форм, определения контекстного значения наречия, способствуют формированию творческих умений, творческого мышления, которые необходимы для успешного развития высокого уровня коммуникативной компетенции. Злоупотребление большим количеством однотипных упражнений, часто притупляет интерес обучающихся, а также может вести к ослабеванию прочности усвоения [Лернер, 1981].

Вместе с тем репродуктивный метод поднимает усвоение знаний на второй уровень усвоения, т.е. на уровень применения знаний по образцу и в вариативных ситуациях, которые школьник легко узнает. Таким образом,

осуществление названного метода подготавливает обучающихся к следующему этапу, системно-расширительному.

На этом этапе ведущим методом становится *метод проблемного изложения*. Сущность данного метода заключается в том, что он не только знакомит обучающихся с готовым решением, но и с логикой поиска этого решения. В процессе проблемного изложения учителем школьники следят за логикой изложения, контролируют ее последовательность. Так, учитель показал логику выделения лексико-семантических групп наречий, последовательность анализа наречия и его текстовой функции с целью определения его принадлежности к той или иной лексико-семантической группе. Это готовит к самостоятельной творческой деятельности, к творческому использованию полученных знаний и умений.

На функционально-коммуникативном этапе учителем с целью достижения цели обучения используется *эвристический метод*. При этом учитель направляет поиск, ставит взаимосвязанные вопросы, каждый из которых является шагом на пути решения проблемы. Изучение наречий в тексте, коммуникативного назначения наречий и их лексико-семантических групп способствует участию обучающихся в частичном поиске решения задач. Следует отметить, что без частичного поиска формирование творческой деятельности невозможно.

Также на функционально-коммуникативном этапе при изучении темы «Культура речи. Правильное употребление наречий/ Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп» используется *исследовательский метод*, который заключается в организации поисковой, творческой деятельности обучающихся по решению проблем и проблемных задач.

На данном этапе использовались задания, включающие конструирование, решение поисковых задач.

Скажем, что в работе не случайно описана взаимосвязь этапов обучения и методов. Метод рассматривается как совокупность приемов школьников по усвоению содержания обучения и приемов учителя, организующих это усвоение. Отметим, что метод может играть как основополагающую, так и вспомогательную роль, при этом являясь средством реализации другого метода [Лернер, 1981], что и представлено в таблице.

Также следует помнить, что каждый метод отражает уровень самостоятельности обучающихся в процессе усвоения содержания обучения по теме «Наречие». Если при использовании учителем на этапе актуализации и приращения знаний информационно-рецептивного метода школьник воспринимает, осознает и запоминает знания, то при использовании учителем метода проблемного изложения на системно-расширительном этапе обучающиеся воспринимают знания, осознают их и проблемы, проявляют внимание к последовательности и контролю над степенью убедительности решения проблемы, мысленно прогнозируют очередные шаги логики решения, запоминают знания, а при использовании исследовательского метода на функционально-коммуникативном этапе – воспринимают проблему, осмысливают условия задачи, планируют этапы исследования, планируют способы исследования, осуществляют самоконтроль в процессе исследования и его завершения, воспроизводят ход исследования, запоминание становится преимущественно произвольным.

Отметим, что степень самостоятельности обучающихся на разных этапах обучения наречию влияет на уровень сформированности коммуникативной компетенции: чем выше степень самостоятельности обучающихся, тем выше уровень их коммуникативной компетенции. Не все школьники способны к творческой деятельности, поэтому некоторые из них не достигают высокого уровня коммуникативной компетенции, уровня адекватного синтеза, хотя проходят все этапы изучения наречия. Это

объясняется их индивидуальными, возрастными особенностями, сложностью учебного материала и другими факторами.

Таким образом, при обучении наречию считаем необходимым учитывать не только индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, но и педагогическую основу содержания обучения.

2.3. Уровни сформированности коммуникативной компетенции школьников (по материалам констатирующего эксперимента)

Как говорилось ранее, анализ традиционных УМК по русскому языку показал, что в школьной практике проводится недостаточная работа над выразительностью речи обучающихся при обучении морфологии, в частности наречию. Констатирующий срез, проведенный в 7-8 классах школ г. Санкт-Петербурга, г. Армавира, г. Курганинска Краснодарского края, г. Брянска, показал низкий уровень коммуникативной компетенции обучающихся, а также неосознанное и непоследовательное использование ими некоторых выразительных средств языка и речи. Отметим, что школьникам оказалось сложным определение функции наречия в тексте как продукте речевой деятельности. Так, 50% обучающихся 7 классов не справилась с заданиями, направленными на выделение текстовых функций наречий. Необходимо уточнить, что констатирующий срез проводился после изучения темы «Наречие» в 7 и 8 классах.

Отметим, что при проведении беседы с учителями русского языка и литературы было выявлено неоднозначное их отношение к реализации системно-функционального подхода в процессе обучения морфологии, в частности наречию, учителей разных школ города Санкт-Петербурга и других регионов России (всего были опрошены учителя девяти школ). Так, в одной из школ Василеостровского района г. Санкт-Петербурга учитель русского языка и литературы высказала мнение о том, что «преподавание морфологии с точки зрения системно-функционального подхода будет

сокращать часы, отводимые для изучения орфографии». Похожее мнение высказала и учитель русского языка и литературы общеобразовательной школы г. Курганинска Краснодарского края, добавив, что главная задача современного учителя – «натаскать» обучающихся на решение тестовых заданий единого государственного экзамена.

Были и другие точки зрения. Большинство учителей русского языка и литературы, участвовавших в эксперименте выразили положительное отношение к предлагаемому нами подходу к изучению наречия, отметив, что изучение лексико-семантических групп, которые являются частью реализации системно-функционального подхода, особенностей функционирования наречия в тексте как продукте речетворческой деятельности будет повышать словарный запас школьников, способствовать их пониманию текста/высказывания обучающимися адекватно авторскому замыслу, что необходимо при выполнении заданий как основного государственного экзамена, так и единого государственного экзамена. Кроме того, М.Н.М., учитель русского языка и литературы СОШ № 639 г. Санкт-Петербурга с углубленным изучением иностранных языков, которая принимала участие в реализации экспериментального изучения наречия на основе системно-функционального подхода и была руководителем проектной работы учащегося по теме «Роль наречий разных лексико-семантических групп в тексте» (Приложение 4), отметила более осознанное прочтение обучающимися текста, более точное определение роли языковых единиц (наречий) в тексте, что способствовало пониманию школьниками текста адекватно коммуникативным задачам автора, а также повышению уровня коммуникативной компетенции семиклассников.

С целью подробного описания уровней сформированности коммуникативной компетенции семиклассников при обучении их наречию по традиционной программе приведем результаты констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента – выявление системного характера знаний и умений обучающихся по теме «Наречие» на уровне языка, речи и коммуникации.

Основное внимание было обращено на уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся по итогам изучения наречия в 7 классе по учебнику русского языка под редакцией С.И. Львовой и В.В. Львова в соответствии с нашим пониманием коммуникативной компетенции (см. 1.2).

С этой целью были разработаны и предложены школьникам экспериментальных классов (ЭК – 57 обучающихся) и контрольных классов (КК – 57 обучающихся) учебные задачи.

В основу отбора учебных задач были положены следующие **критерии**:

- 1) системные знания о наречии как части речи;
- 2) выделение наречия среди других частей речи;
- 3) вставка наречий в текст с учетом коммуникативного замысла автора;
- 4) использование наречий в собственных высказываниях адекватно замыслу.

Первая задача должна была определить знания обучающихся о наречии как системной единице языка.

Задача 1. Заполните таблицу «Наречие как часть речи».

Грамматическое значение наречия	Вопросы, на которые отвечает наречие как часть речи	Грамматические разряды наречий	Сочетаемость возможности наречия	Синтаксическая функция наречий

Полностью грамматическое значение (*признак действия, признак предмета, признак признака*) определили 14 школьников ЭК и 15 школьников КК. Указали только значение «признак действия»

34 обучающихся ЭК и 31 обучающийся КК. 9 школьников ЭК и 9 школьников КК не назвали грамматическое значение наречия.

Все сочетаемостные возможности выделили 7 учеников ЭК и 5 учеников КК, 30 семиклассников ЭК и 31 семиклассник КК указали не все части речи, с которыми сочетается наречие (чаще всего указывали глагол и прилагательное), 19 обучающихся ЭК и 21 обучающийся КК не смогли охарактеризовать сочетаемостные возможности наречия.

Из 57 школьников 4 школьника ЭК и 4 школьника КК указали все возможные синтаксические роли наречия. 38 обучающихся ЭК и 37 обучающихся КК указали только роль обстоятельства и определения (из них 7 (ЭК) и 6 (КК) – только обстоятельство). 26 семиклассников ЭК и 24 семиклассника КК вообще не смогли определить синтаксическую функцию наречия в предложении.

Вторая задача позволила проверить умение обучающихся выделять наречия среди других частей речи и определять их роль в тексте.

Задача 2. В данном тексте выделите наречия и определите их роль в тексте.

Лыжи *сегодня* не скользили, и я *быстро* устал.

Сев на рюкзак, я расстегнул полушубок, вытер вспотевший лоб и только *теперь* увидел, какой выдался денек.

На улице *по-зимнему* солнечно. Все *вокруг* сверкало мириадами алмазных искорок. *Очень* красивы на фоне голубого неба были березы с роскошными кронами, *щедро* разукрашенными серебристым инеем. (По Л. Вертелю.)

Все наречия в данном тексте выделили 9 человек ЭК и 8 человек КК из 57. 11 школьников ЭК и 5 школьников КК выделили как наречия частицу *только*, слово категории состояния *солнечно*. Двое обучающихся выделили глагол *сверкало* как наречие. Выделение школьниками слов *только*, *солнечно* и *сверкало* происходит из-за формального подхода к выделению наречий среди других частей речи, т.е. по конечному -о. Обучающиеся не задают грамматический вопрос к определяемой части речи и, как следствие, не могут определить текстовую функцию анализируемого слова.

Роль наречий в тексте определили 3 школьника ЭК и 4 школьника КК. Ответы семиклассников – «Наречия описывают», «Наречия делают текст

ярче и выразительнее» – указывают на чутье школьников к выразительным возможностям наречия как знаменательной части речи.

Третья задача позволила проверить осознанный подбор обучающимися наречий для вставки в текст с учетом их семантических особенностей.

Задача 3. На место пропусков вставьте подходящие по смыслу наречия.

По отцу Тургенев принадлежал к старинному дворянскому роду, мать, урожденная Лутовинова, богатая помещица; в ее имении Спасское-Лутовинова (Мценский уезд Орловской губернии) прошли детские годы будущего писателя, (рано) научившегося (чутко) чувствовать природу и ненавидеть крепостное право. В 1827 году семья переезжает в Москву; (там) Тургенев обучается в частных пансионах и у хороших домашних учителей, (затем), в 1833 году, поступает на словесно отделение Московского университета, но (вскоре), в 1834 году, переходит на историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета.

Из 57 школьников 4 школьника ЭК и 1 школьник КК вставили правильно все наречия (т.е. адекватно авторским наречиям), 1 обучающийся ЭК заменил авторское наречие *чутко*, наречием *хорошо*, 3 семиклассника ЭК и 7 семиклассников КК наречие *чутко* заменили наречием *сильно*. Такая замена говорит о незнании семиклассниками лексического значения наречий *чутко*, *сильно*, *хорошо*. Вследствие чего был нарушен авторский замысел высказывания. 53 школьника ЭК и 50 школьников КК не подобрали наречие к причастию *научившегося* и глаголу *чувствовать*. 13 учеников ЭК и 13 школьников КК заменили авторское наречие *затем* наречием *потом*, 8 семиклассников ЭК и 5 семиклассников КК вместо наречия *вскоре* вставили наречие *скоро*. Подобные ошибки школьники допускают, скорее всего, из-за недостаточно развитого чутья языка и непонимания текстовой функции наречий (табл. 4).

Таблица 4

Авторские наречия	Наречия, которые использовали школьники
рано (научившегося)	рано (научившегося)
чутко (чувствовать)	хорошо (чувствовать) сильно (чувствовать)
Там	Там
Затем	Затем/ потом
Вскоре	Вскоре/ скоро

Четвертая задача позволила проверить умение обучающихся использовать наречия в собственных высказываниях адекватно замыслу и типу текстового фрагмента.

Задача 4. С помощью наречий составьте текст-описание.

С данным заданием справились 6 обучающихся ЭК и 4 обучающихся КК. Используя характеризующие и пространственно-временные наречия, школьники создали тексты-описания своей комнаты, школьного двора, парка. Отметим, что выбор ими ЛСГ наречий был неосознанный. Также данные высказывания не были достаточно выразительными.

Справа по коридору расположена моя комната. В ней я себя чувствую свободно и уютно. А все это из-за удобно расставленной мебели. Справа от двери стоит кровать, напротив комод приятного коричневого цвета. Слева от окна находится письменный стол, над ним висит книжная полочка, на которой плотно расставлены книги. На столе стоит настольная лампа, которая ярко освещает комнату. Мне очень нравится читать книги при таком освещении.

Для более полного анализа уровня сформированности коммуникативной компетенции семиклассников ЭК и КК представим результаты констатирующего эксперимента в таблице 3 и рисунке 3.

Таблица 5

Результаты констатирующего эксперимента в ЭК и КК

Группа	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ЭК	12 %	32 %	56 %
КК	10%	34%	56%

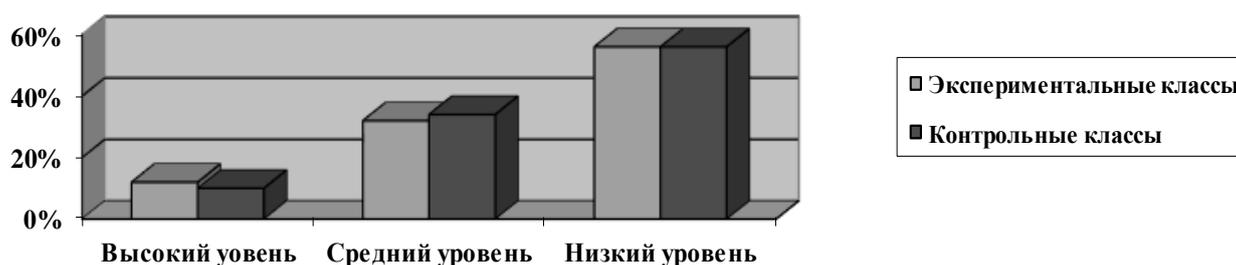


Рис. 3. Результаты констатирующего эксперимента в ЭК и КК

Анализ материалов констатирующего эксперимента, с точки зрения содержания понятия «коммуникативная компетенция», позволил сделать следующие выводы.

Обучающиеся 7 класса (ЭК и КК) в результате изучения темы «Наречие» владеют языковой компетенцией: 5% обучающихся ЭК и 5% обучающихся КК опознали наречия в тексте, определили синтаксическую роль наречия в предложении – 2% школьников ЭК и 5% школьников КК, но недостаточно освоили систему грамматических признаков – 6% семиклассников ЭК, 3% семиклассников КК. Однако выделение обучающимися наречий среди других знаменательных частей речи в тексте показало формальный подход: обучающиеся ориентировались на формальный показатель наречия - конечный *-о*, в результате чего они ввели в их число глаголы в форме прошедшего времени, среднего рода, единственного числа (*сверкало*), слово категории состояния (*на улице солнечно*) и частицу (*только*). Эти данные свидетельствуют о неумении школьников ориентироваться на семантику наречия в его единстве с формой и речевой/текстовой функцией в устном/письменном высказывании.

Выше сказанное еще раз подтверждает необходимость углубления содержания учебной программы по русскому языку в школе на основе системно-функционального подхода к изучению наречия за счет введения в содержание учебного материала знаний о лексико-семантических группах наречий, их текстовых функций.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Анализ психолого-педагогических основ уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников в процессе изучения наречия позволяет сделать следующие выводы.

1. Подбор наиболее эффективных способов (проблемно-творческие, исследовательски-познавательные) учебной деятельности при уровневом развитии коммуникативной компетенции семиклассников в процессе изучения наречия должен осуществляться с учетом познавательных возможностей обучающихся подросткового возраста (интеллектуальные способности, мышление, мотивация и др.).

2. Изучение дидактических и методических методов, принципов обучения наречию способствовало определению содержания экспериментальной методики уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию. А также позволило выделить закономерности обучения наречию (1) последовательное соизучение лексико-семантических групп наречий с его функционированием в тексте как форме коммуникации формирует понимание обучающимися языковой системы как основы речевой системности; 2) поэтапное введение в учебный материал знаний о лексико-семантических группах наречия способствует развитию «психосемантического сознания» семиклассников и языкового/речевого чутья к коммуникативным возможностям наречия в тексте как единицы коммуникации; 3) чем выше степень осознанности в употреблении обучающимися наречий в собственных высказываниях, тем выше уровни их коммуникативной компетенции и функциональной грамотности), которые способствуют учету всех компонентов коммуникативной компетенции, этапов обучения наречию при построении методики уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода.

3. Результаты констатирующего эксперимента доказывают необходимость создания методики уровневого развития коммуникативной компетенции при изучении наречия, чтобы овладение семиклассниками знаниями, умениями и навыками стало способом порождения, формирования и выражения мысли, а взаимодействие систем языка и речи было прочнее. Это возможно на основе системно-функционального подхода.

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА УРОВНЕВОГО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЕМИКЛАССНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НАРЕЧИЮ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ

3.1. Методика уровневого развития коммуникативной компетенции при обучении наречию на основе системно-функционального подхода

Современная теория и практика обучения русскому языку требует не просто усвоения знаний и формирования предметных умений, но и развития личности школьника, его интеллектуальных и творческих способностей, ценностных ориентаций, поэтому целями преподавания наряду с традиционными, становятся:

- воспитание патриота России, уважающего национальные ценности, гражданского общества и мировой культуры, сознательно относящегося к языку как явлению культуры, основному средству общения;
- развитие способности гибко адаптироваться к условиям постоянно меняющегося мира; к речевому межличностному и межкультурному взаимодействию и взаимопониманию;
- формирование умений анализировать, классифицировать факты языка и речи, делать необходимые обобщения, формулировать аргументированные выводы; осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию, самостоятельно решать проблемы, творчески мыслить [Днепров, 2005].

В соответствии с данными целями в школьной практике утвердился личностно-ориентированный подход, в основе которого заложено признание ученика субъектом учебного процесса, развитие личности обучающегося с ее индивидуальными особенностями (см. 2.2). Неотъемлемым содержательным

компонентом личностно-ориентированного обучения является текст, представляющий собой единицу коммуникации, связывающий личностно-ориентированный и системно-функциональный подходы к обучению русскому языку, реализация которых позволяет нам в экспериментальном обучении реализовывать уровневое развитие коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию на основе системно-функционального подхода.

Экспериментальная программа обучения теме «Наречие» (7 класс) создана на основе учебно-методического комплекса «Русский язык. 7 класс» под редакцией С.И. Львовой, В.В. Львова [Русский..., 2010]. Она дополняет содержание стандарта, расширяет учебный материал учебника за счет введения знаний о текстовых функциях наречий, их лексико-семантических групп, но не увеличивает количества часов.

Экспериментальная программа построена на взаимодействии методов, принципов обучения русскому языку (см. 2.2.). Одним из ведущих принципов при реализации системно-функционального подхода в обучении наречию явился **принцип системности**. В соответствии с ним изучение наречия рассматривается в целостной системе: *форма – значение – синтаксическая и текстовая функция*.

Принцип системности применительно к наречию, дополненный таким понятием, как «лексико-семантические группы наречий», позволил уточнить содержание понятия «наречие как самостоятельная часть речи». Материал для изучения расположен от простого к сложному с опорой на ранее изученное, что позволяет установить внутренние связи, зависимости между основными грамматическими категориями наречия как части речи. Обучающиеся не только узнают о грамматических категориях наречия, но и о его текстовых функциях как языковой единицы, что необходимо им при написании собственных текстов, являющихся единицей коммуникации и

результатом уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников.

При реализации системно-функционального подхода не менее важным является **принцип функциональности**. Опора на него позволила целенаправленно дополнить содержание программы материалом о текстовых функциях наречий. Считаем, что введение подобных сведений способствует уровневому развитию коммуникативной компетенции семиклассников. Так, языковой материал вводился с учетом значения текстовой функции изучаемой части речи в раскрытие содержания высказывания, т.е. рассматривалась форма, грамматическое значение и функция (синтаксическая и текстовая) наречий в их единстве.

Принцип функциональности тесно связан с принципом обучения на текстовой основе, т.к. взаимосвязь грамматических характеристик и текстовых функций частей речи, в том числе и наречий, можно проследить только в тексте. Учет этой связи и позволил ввести учебный материал о функциях наречий в тексте.

Цели обучения:

1) освоение знаний о наречии и его лексико-семантических группах, грамматических особенностях и функционировании в речи; о нормах использования наречия в устных/письменных высказываниях как средства достижения целей процесса коммуникации;

2) развитие умений опознавать, анализировать, классифицировать наречия, оценивать нормативность их использования в речи соответственно ситуации и сфере общения; умений работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию;

3) уровневое развитие коммуникативной компетенции обучающихся, обеспечивающей свободное использование наречия в разных сферах и ситуациях общения; обогащение словарного запаса и

грамматического строя речи обучающихся; развитие потребности к речевому самосовершенствованию.

Задачи обучения:

- систематизировать знания о наречии как самостоятельной части речи;
- выявить текстовые функции наречия с целью создания классификации лексико-семантических групп наречий;
- изучить наречие в системе «форма–значение–синтаксическая и текстовая функции»;
- способствовать уровневому развитию коммуникативной компетенции семиклассников за счет системного изучения темы «Наречие» на основе системно-функционального подхода.

Отметим, что в экспериментальном обучении при введении дополнительного материала (выделен курсивом) по теме «Наречие» (7 класс) количество часов не меняется (30 часов, из них развитие речи - 1 час). Приведем фрагмент тематического плана изучения наречия на основе системно-функционального подхода (полный тематический план см. в Приложении 1).

Тематический план изучения темы «Наречие» на основе системно-функционального подхода (7 класс)

ТЕМА УРОКА ПО ПРОГРАММЕ <i>ТЕМЫ, ДОПОЛНЯЮЩИЕ ТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД</i>	ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА	ЗАДАЧИ, РЕШАЕМЫЕ НА КАЖДОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЯ
1. Общее значение наречий и их употребление в речи <i>/Наречие и его контекстное значение. Со-значение наречий*.</i>	Первый этап - актуализации и приращения знаний (5 часов). Цели: 3) <i>повторение</i> имеющихся у семиклассников знаний о наречии из начальных классов и умений узнавать наречия в словосочетании и предложении;	– актуализация ранее полученных знаний о наречии; – повторение понятия «наречие как самостоятельная часть речи»; – формирование умения обучающихся
2. Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его</i>		

<p>контекстное значение. Значение характеристики кого-либо или чего-либо.</p>	<p>4) закрепление в памяти определения наречия и грамматических признаков этой знаменательной части речи, ее синтаксической функции и словообразовательных особенностей;</p>	<p>выделять наречие в словосочетании, предложении; – углубление знаний семиклассников о синтаксической функции наречий;</p>
<p>3. Разряды наречий по значению /Наречие и его контекстное значение. Значение интенсивности проявления признака.</p>	<p>развитие прогностических потенций обучающихся в процессе определения семантических со- значений наречий.</p>	<p>– закрепление в памяти школьников определения наречия как самостоятельной части речи, его грамматических признаков;</p>
<p>4. Разряды наречий по значению /Наречие и его контекстное значение. Пространственно- временное значение.</p>	<p>Ведущий метод: объяснительно- иллюстративный (информационно- репродуктивный), репродуктивный.</p>	<p>– закрепление знаний обучающихся о словообразовательны х особенностях анализируемой части речи;</p>
<p>5. Разряды наречий по значению /Наречие и его контекстное значение. Наречие и национально- культурное значение.</p>		<p>– развитие прогностических способностей семиклассников.</p>
<p>6. Степени сравнения наречий /Текстовые функции наречий: 1) выразительно- характеризующая функция: а) тропеическая функция, б) усилительная функция, в) функция модальности; 2) стилистическая функция; 3) культуроведческая функция.</p>	<p>Второй этап – понятийно- аналитический (2 ч.). Цель: – осознание и усвоение обучающимися понятия «наречие» как самостоятельной знаменательной части речи, имеющей свои отличительные лексико-грамматические, структурно-семантические, синтаксические и функциональные особенности.</p>	<p>– формирование осознанного восприятия обучающимися лексико- грамматических, структурно- семантических, синтаксических и функциональных особенностей наречий; – формирование знаний обучающихся о взаимосвязи грамматических и функциональных особенностей наречий;</p>
<p>7. Степени сравнения наречий /Текстовые функции наречий: 4) структурно-текстовая функция: а) рема-тематическая, б) абзацирование текста, в) логическая последовательность событий, г) членимость текста.</p>	<p>Ведущий метод: репродуктивный, частично-поисковый (эвристический).</p>	<p>– формирование умений различать лексическое и текстовое значение наречия; – формирование фонетических,</p>

		лексических и грамматических умений; – формирование словообразовательных навыков; – развитие у обучающихся логического мышления, языкового чутья.
--	--	---

Считаем, что выделенные нами в дидактических целях этапы обучения наречию на основе системно-функционального подхода позволили расположить учебный материал в системе, ввести необходимые современному школьнику знания о текстовых функциях наречия, его коммуникативных возможностях, что повысило эффективность обучения и уровни коммуникативной компетенции семиклассников как результат обучения. Рассмотрим особенности каждого.

Первый этап – актуализации и приращения знаний.

На этом этапе используются языковые аналитические и обобщающие упражнения, сравнительно-аналитические и лексико-грамматические задачи, комментированные упражнения на вставку, замену и переконструирование дидактического материала, словарно-орфографические упражнения с привлечением орфографических и толковых словарей и т.д.

На **втором этапе – понятийно-аналитическом** – особое место в системе упражнений занимает структурно-логическая схема, развивающая логические способности обучающихся. Составление обучающимися структурно-логических схем позволяет наглядно показать комплекс свойств определенного понятия в их иерархических связях.

Третий этап – системно-расширительный.

На данном этапе использовались упражнения на редактирование, творческое списывание, творческий диктант. Выполнение подобных

упражнений способствовало развитию ассоциативной памяти школьников, развитию их творческого мышления, а также языкового чутья.

На четвертом этапе – функционально-коммуникативном – большое внимание уделялось условно-речевым, коммуникативным упражнениям и задачам.

Пятый этап – контрольно-обобщающий – характеризуется использованием вопросно-ответных, ситуативных, дискуссионных, композиционных (устного выступления по предложенной теме, импровизации, драматизации), игровых упражнений.

Констатируем, в процессе изучения наречия на основе системно-функционального подхода семиклассники получили новые знания на уровне языка, речи и коммуникации.

Сказанное представим в таблице 6 «Знания, умения, навыки семиклассников, формируемые на основе триединства: «язык–речь–коммуникация», которые являются структурными компонентами коммуникативной компетенции (структуру см. в 1.2.).

Таблица 6

Знания, умения, навыки семиклассников, формируемые на основе триединства «язык – речь – коммуникация»

	На уровне языка	На уровне речи	На уровне коммуникации
Знания	Язык как система. Литературный язык/литературная норма/коммуникативные качества речи. Наречие как часть этой системы. Грамматические категории наречий. Функции наречий в языке.	Функциональные особенности наречий. Стилистические особенности наречий. Понятие о средствах выразительности речи.	Коммуникативные возможности наречий.
Умения	Определить роль наречий и их лексико-семантических групп в системе языка.	Выделять наречия в текстах и текстовых фрагментах как средство выразительности; осознание текстовых функций наречий.	Интерпретировать роль наречий в тексте адекватно коммуникативному замыслу автора. Определять контекстуальное значение наречий.
Навыки	Дифференциация наречий.	Употреблять наречия в своем высказывании как продукте речевой деятельности.	Создавать текст с использованием наречий в соответствии с коммуникативным замыслом.

Отметим, что восприятие обучающимися всего материала по теме «Наречие» происходило неодинаково. Этот факт объясняем не только индивидуальными способностями и особенностями семиклассников, но и уровнем сложности лингвистического материала (в методической науке распространены термины «легкий» и «трудный» материал (Т.К. Донская, Е.С. Истрина, М.В. Ушаков и др.)). Чтобы облегчить семиклассникам изучение темы, мы выявили лингвистические особенности наречия, усложняющие его усвоение и психолого-педагогических трудности при изучении темы «Наречие».

Лингвистические трудности:

– морфологические: 1) смешение разрядов наречий по значению и местоименных групп наречий (*здесь* – наречие места, указательное местоименное наречие), 2) различие грамматической омонимии (*холодно* ответил – на улице *холодно*, *днем* вся семья уходит на работу – с каждым *днем* я становлюсь взрослее), 3) смешение понятий *разряды наречий по значению и лексико-семантические группы наречий*;

– формообразовательные: образование форм сравнительной степени (*более интенсивнее* (*более интенсивно*), *более красивее* (*более красиво*));

– лексические: 1) в определении лексического значения наречия (*беспременно, насмарку, впросак, в сердцах, навзничь, ничком*), 2) в определении лексико-семантической группы наречия (*царственно* (лексико-семантическая группа модальных наречий), *логично* (группа характеризующих наречий)), 3) трудные случаи замены фразеологизма синонимичным наречием (*из покон веку – издавна*); 4) непонимание семантики устаревших слов (*благоговенно, церковно*);

– стилистические: 1) неразграничение просторечных, разговорных и нормативно литературных наречий (*волнительно, простее, ловчее, вчерась, вусмерть*); 2) стилистической сочетаемости («Величайший деятель науки

закорючисто выражает мысль в своих публицистических работах»);
3) смешение стилистических синонимов (*замашисто – метко, наперед – вперед, незешенько – низко*);

– синтаксические: сочетаемостные особенности (*несколько получше*);

– речевые: 1) в использовании в тексте слов-синонимов, 2) в использовании наречия с целью решения определенной коммуникативной задачи, 3) в определении текстовой функции наречия адекватно авторскому замыслу;

– текстовые: 1) нарушение смысловой сочетаемости (*встать дыбом* (о человеке)); 2) нарушение логики повествования – неумение использовать наречия для передачи пространственно-временных отношений («...в ее имении Спасское-Лутовинова (Мценский уезд Орловской губернии) прошли детские годы будущего писателя, *плохо* научившегося чувствовать природу и ненавидеть крепостное право. В 1827 году семья переезжает в Москву; *там* Тургенев обучается в частных пансионах и у хороших домашних учителей, *скоро*, в 1833 году, поступает на словесно отделение Московского университета, но *потом*, в 1834 году, переходит на историко-филологический факультет Санкт-Петербургского университета.»);

– орфографические: 1) слитное, раздельное написание наречий (*надвое, напропалую, дотла, до отвала*); 2) слитное и раздельное написание *не* и *ни* с наречиями (*неотлучно, недалеко, не жаль, не оттуда*).

Учет перечисленных трудностей необходим для построения методики уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников в процессе обучения наречию на основе любого подхода по всем УМК, а также при составлении системы упражнений. На эффективность обучения оказывает влияние не только содержание дидактического материала, но и уровень учебной познавательной деятельности школьников по русскому языку.

Психолого-педагогические трудности. Познавательные задачи, направленные на овладение новыми знаниями, обладают различной

степенью сложности в зависимости от: 1) количества грамматических признаков, которые необходимо учитывать обучающимся при анализе грамматико-орфографических категорий: например, суффикс *-о* в наречиях с приставками *в-*, *на-*, *за-*; 2) степени связи нового материала с пройденным, уже известным ученикам: например, вызывают затруднения наречия, которые выполняют синтаксическую функцию определения или подлежащего (Нас беспокоит Ваше *завтра*. Дом *справа* казался новым.), т.к. из начальной школы обучающиеся знают, что наречие выполняет функцию обстоятельства; 3) соотношения между сформированными уровнями грамматического анализа и необходимыми для решения поставленной задачи: так, определение лексико-семантических групп наречия, их текстовой функции требует от обучающихся всестороннего подхода к наречию как части речи – учет формы, значения, синтаксической функции и текстовой функции; 4) уровня овладения школьниками грамматическими понятиями (например, разграничение грамматических омонимов, наречия в форме сравнительной степени и прилагательного в форме сравнительной степени происходит не только по синтаксической функции, но и по грамматическому значению, по сочетаемым возможностям); 5) количества логических звеньев при грамматико-орфографическом анализе: например, чтобы определить написание *не* и *ни* с наречием, следует пройти 2 ступени (1– определить, к какой группе относится наречие (без *не* не употребляется; отрицательные наречия; наречия на *-о*, *-е*; остальные наречия); 2– если слово относится к группе наречий на *-о*, *-е*, то определить, употребляется ли без *не*, можно ли заменить синонимом без *не*); 6) осознания противоречий между формой слова и значением, общим и частным значением, значением и текстовой функцией, современным значением и архаичным (наречие *ныне* в стихотворении А. Ахматовой «Мужество»).

Также отметим, что необходимым условием реализации методики уровневого развития является педагогическая культура, которая представляет

собой сложную структуру, представляющую собой единство нормативности и творчества; статичности и динамичности; потребности в активном профессиональном общении информационном взаимодействии, создании вокруг себя информационного развивающего поля и в уединенном созерцании, размышлении; чувства удовлетворенности от сознания исполненного долга перед обучающимися, перед обществом и творческой неудовлетворенности: гармонии личности, предполагающей наряду с другими свойствами и внутренний покой, в то же время неуспокоенности, творящей внутреннюю инициативность; веры, оптимистического прогнозирования и сомнения [Меретукова, 1998: 21].

Таким образом, причиной трудностей в восприятии и усвоении семиклассниками являются как психологические особенности школьников, так и подходы к обучению, логика построения всего процесса обучения, дидактический материал, использование учебных познавательных задач и др.

Учет выявленных в экспериментальном обучении особенностей и трудностей изучения темы «Наречие» на основе системно-функционального подхода позволил выстраивать грамматический материал каждого урока по определенной модели, основанной на триединстве «язык–речь–коммуникация»:

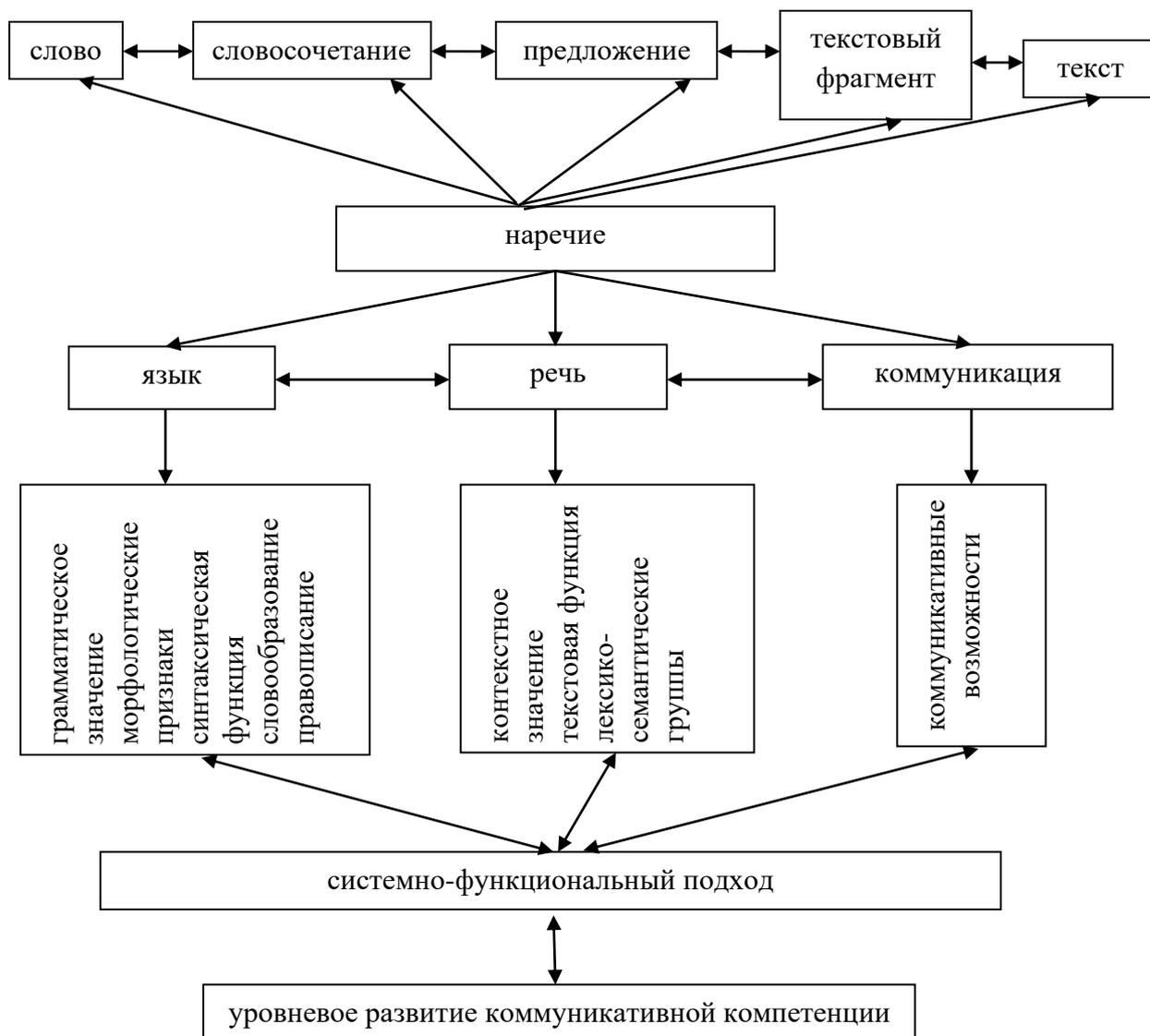


Рис. 4. Модель введения грамматического материала на основе триединства «язык – речь – коммуникация».

Подобная модель расположения грамматического материала позволяет

- 1) реализовать системно-функциональный подход как основу изучения наречия, что способствует повышению уровней коммуникативной компетенции семиклассников;
- 2) обучать семиклассников грамматической теме, в частности теме «Наречие», с учетом триединства «язык – речь – коммуникация»;
- 3) строить систему упражнений по схеме «слово – словосочетание – предложение – текстовый фрагмент/ текст».

В соответствии с предложенной моделью и на основе системно-функционального подхода обоснована, выстроена и апробирована методика уровневого развития коммуникативной компетенции обучающихся 7 класса.

3.2. Система упражнений, способствующая уровневому развитию коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода

При создании методики уровневого развития коммуникативной компетенции обучающихся при изучении наречия на основе системно-функционального подхода мы опирались на модель введения грамматического материала, в основе которой триединство «язык – речь – коммуникация». Дидактический материал в экспериментальном обучении располагается от простого к сложному с опорой на ранее изученное. Такая последовательность материала позволила установить внутренние связи между основными грамматическими категориями наречия как части речи. С целью эффективной реализации методики уровневого развития коммуникативной компетенции нами были дополнены лингвометодические принципы отбора дидактического материала: жанрово-стилистического разнообразия, ярко выраженной семантической доминанты определенной лексико-семантической группы, логической последовательности использования текстов в соответствии с трудностью определения лексико-семантической группы наречия и др.

Отметим, что экспериментальная методика, создавалась нами с учетом выделенных этапов обучения школьников наречию на основе системно-функционального подхода.

Так, на **первом этапе актуализации и приращения знаний** были использованы следующие упражнения и задания, способствовавшие решению *задач* данного *этапа*:

- актуализировать ранее полученные знания о наречии;
- повторить понятие «наречие как самостоятельная часть речи»;
- формировать умения обучающихся выделять наречие в словосочетании, предложении;
- углубить знания семиклассников о синтаксической функции наречий;
- закрепить в памяти школьников определение наречия как самостоятельной части речи, его грамматических признаков;

– закрепить знания школьников о словообразовательных особенностях анализируемой части речи;

– развивать прогностические способности семиклассников.

На этом этапе использовались языковые аналитические и обобщающие упражнения, сравнительно-аналитические и лексико-грамматические задачи, комментированные упражнения на вставку, замену и переконструирование дидактического материала, словарно-орфографические упражнения с привлечением орфографических и толковых словарей и т.д.

Задание. Заполните таблицу «Знаменательные части речи».

Сначала необходимо было проанализировать, определения частей речи, чтобы создать модель наречия. Создание подобной модели необходимо для формирования умения обучаемых анализировать полученную информацию. После создания модели школьники смогли самостоятельно дать определение понятию «наречие».

С целью углубления знания о синтаксической функции наречия (кроме обстоятельства, наречие выполняет функцию определения (*дом справа, душа нараспашку* и подобное) и подлежащего (*ваши завтра, Танино хорошо* и т.п.) проводилась работа по анализу словосочетаний по моделям «глагол+наречие», «прилагательное+наречие», «наречие+наречие», «существительное+наречие»:

Задание. Проанализируйте данные словосочетания.

1) Ответить (как?) *приветливо*, 2) оформить *очень* (в какой степени?) *красиво*, 3) дом (какой?) *напротив*, 4) красивый (насколько?) *невероятно*.

Семиклассники составили с данными словосочетаниями предложения, потом определили не только грамматическое значение наречий, но и их отличительный признак – неизменяемость, а также синтаксические функции: в первых двух случаях это обстоятельство образа действия, в третьем – определение, в четвертом – обстоятельство меры и степени.

После подобного упражнения можно переходить к предложениям с различными наречиями, тогда меньше вероятности в том, что обучающиеся допустят ошибки в выделении словосочетания с изучаемой частью речи.

Для обобщения полученной информации необходимо, чтобы семиклассники самостоятельно дополнили ранее сформулированное определение наречия как самостоятельной части речи.

В заключение предлагались предложения, в которых наречия выполняли определенную синтаксическую функцию, одновременно приобретая дополнительное (коннотативное) значение, например, значение оценки предмета или явления:

Задание. Выполните синтаксический анализ предложения. Определите дополнительное значение наречия в предложении.

Фильм был поставлен *бездарно*.

Наречие *бездарно* близко по значению к прилагательному *плохой* и образованному от него наречию *плохо* (отрицательная оценка предмета или явления), т.е. фильм поставлен бездарными кинематографистами – оценочное суждение со знаком «-», выражающее субъективное отношение говорящего/пишущего к фильму.

Семиклассники определили лексическое значение наречий по словарю, что помогло им понять семантические оттенки слова-наречия в контексте. После определения дополнительной контекстной семантики изучаемой части речи в высказывании обучающиеся предположили, почему говорящий избрал именно эти наречия. Так школьники впервые познакомились с понятиями «*функции наречия в речи*», «*дополнительное значение*».

В процессе обучения разрядам наречия использовались лексико-семантические упражнения:

1. Замените фразеологизм наречием-синонимом. Определите разряд наречия по значению. Составьте с наречиями предложения.

Образец: что есть духу – быстро.

Бок о бок –

Бить ключом –

Вдоль и поперек –

Вилять хвостом –

Из покон веку –

У черта на куличках –

По гроб жизни –

Денег куры не клюют –

Ни зги не видно –

Брать быка за рога –

След простыл –

2. К данным наречиям подберите фразеологизмы, подходящие по смыслу. Составьте с фразеологизмами предложения.

На одно лицо	кое-как
Спустя рукава	одинаково
Ест глазами	преданно

Данные упражнения использовались для расширения представления школьников о семантике наречий, об их синонимических возможностях.

На **втором понятийно-аналитическом этапе** решались следующие задачи:

- формировать осознанное восприятие обучающимися лексико-грамматических, структурно-семантических, синтаксических и функциональных особенностей наречий;
- формировать знания школьников о взаимосвязи грамматических и функциональных особенностей наречий;
- формировать умения различать лексическое и текстовое значение наречия;
- формировать фонетические, лексические и грамматические умения;
- формировать словообразовательные навыки;
- развить у семиклассников логическое мышление, языковое чутье.

С целью решения поставленных задач и логической связи дидактического материала по темам «Разряды наречий по значению» и «Текстовые функции наречий» на данном этапе предлагались упражнения с дополнительным заданием. Например:

Выразительно прочитайте текст и озаглавьте его. Выделите словосочетания с наречием. Укажите разряд наречия по значению.

Скажите, какие наречия помогли автору передать характер бурундука? Какую текстовую функцию они выполняют?

За основу данного упражнения взято упражнение 493 из учебника «Русский язык. 7 класс» под редакцией С.И. Львовой и В.В. Львова.

Отметим, что в процессе изучения разрядов наречия по значению не рекомендуется вводить понятие «лексико-семантическая группа».

При изучении отрицательных наречий эффективно дать следующее задание с проблемным вопросом:

Вставьте пропущенные буквы. Почему следует различать наречия нигде и негде? Какую функцию они выполняют в тексте?

Н...когда в стране Наречий
Жил очень странный гражданин.
Н.. с кем и н...когда он не дружил
И дружбою н...чуть не дорожил.
Н... с кем принципиально не общался,
Н...где и н...кому не улыбался,
Но как-то раз, весной, попав в беду,
Сказал он вслух в полубреду:
«Без дружбы не прожить совсем н...как,
И дружба...Дружба не пустяк!»

Наиболее сложным вопросом для обучающихся является грамматическая омонимия. В связи с этим считаем, что формирование умений различать наречие с омонимичными частями речи не может осуществляться вне текста, без определения текстовой функции части речи. Так, на уроке по изучению грамматических омонимов – наречия и слова категории состояния, предлагались задания:

1) Определите часть речи выделенных слов. Обоснуйте свой ответ.

И *скучно*, и *грустно*, и некому руку подать...
В небесах *торжественно* и *чудно*,
Спит земля в сиянье голубом...
Что же мне так *больно* и так *трудно*?
Жду ль чего? Жалею ли о чем?.. (А.С. Пушкин)

2) Выборочный диктант: под диктовку запишите предложения, в которых есть наречия на -о, -е. Докажите, что в выписанных предложениях наречия.

В ходе выполнения данного упражнения у обучающихся появилось осознанное понимание структурно-семантических особенностей наречия как самостоятельной части речи.

При формировании умений различать грамматические омонимы предлагались грамматические задачи:

Докажите, что слово *тоскливо* может быть как наречием, так и словом категории состояния.

Порядок решения задачи (порядок решения семиклассники определяли сами):

1. Со словами какой части речи может сочетаться данное слово?
2. Составить предложения со словосочетаниями с данным словом.
3. Посмотреть грамматическое значение слова *тоскливо* во всех предложениях.
4. Проанализировать синтаксическую функцию изучаемого слова в предложении.
5. Определить цель использования слова *тоскливо* в каждом предложении.

(При анализе слова по данному критерию семиклассники определяли его семантику по словарю.)

6. Сделать вывод о частиречной принадлежности анализируемого слова в каждом предложении.

Для решения грамматических задач необходим достаточно высокий уровень языковых знаний, развитое логическое мышление, речевое развитие, языковая зоркость, внимание к форме и значению грамматической категории. Кроме того, необходима быстрота выполнения операций. Овладев алгоритмом решения задач определенного типа, школьники постепенно свертывали решение, что приводило к автоматизации действия, к одномоментному анализу и синтезу учебной задачи.

Эффективно на данном этапе выполнить такие задания, как:

1) Задание. Из данных слов запишите только наречия. Составьте с ними предложения.

1–Тактично, тактичный, тактика.

2– Капризничала, капризно, капризный, капризничать.

3– Оторопело, оторопеть, оторопелый, оторопевший, оторопел.

4– Виртуозный, виртуозно, виртуоз.

5– Безупречный, безупречно.

2) Выделите среди однокоренных частей речи наречия и докажите свою точку зрения: *красивый, красоваться, красиво, красота, красующийся*; 2) дополнить однокоренной ряд наречием: *интересоваться, интересный, интересующийся, интересуюсь*; 3) дан корень *-смех-*, образуйте с ним однокоренной ряд частей речи с наречием.

3) Слово *любопытно* в данном предложении является словом категории состояния. Докажите или опровергните данную мысль.

Как *любопытно* всматривался я в каждую росинку, трепещущую на широком листке виноградном и отражавшую миллионы радужных лучей! (М. Лермонтов).

4) Спишите текст, образуя от прилагательных в скобках наречия. Определите функцию наречий в данном тексте.

Очень (быстрый) пробежало жаркое лето, и теперь леса, лужайки, ручейки и пруды (безропотный) подчинены сентябрю. По утрам уже прохладно, а днем греющее солнышко еще напоминает о летнем тепле. После долгой изнурительной работы (тихий) отдыхают поля, собран урожай в садах. Теперь везде все наполнено прохладой осенних месяцев. (Частый) на небе появляются серые тучки, (смелый) моросит нескончаемый дождик. Как будто погрузившись в думы, стоит (тоскливый) безмолвный лес. (Скорый) на деревьях не останется ни одного листика, ветки не будут защищены от бездушных дождей и морозов. Вот кленовый листочек не спеша вальсирует в воздухе.

Это упражнение предлагалось семиклассникам при изучении словообразования наречий с целью закрепления знаний и умений образования наречий от прилагательных, также с целью формирования осознанного понимания обучающимися лексического и текстового значения наречий.

Языковые упражнения направлены на усвоение школьниками знания языковой формы. Результатом выполнения упражнений является формирование фонетических, лексических и грамматических навыков. Это упражнения следующего типа: имитативные, подстановочные, упражнения с ключом, на трансформацию, на расширение (сокращение) предложений, создания высказываний по аналогии, на заполнение пропусков в тексте, на конструирование фразы и структурных элементов предложения или текста и др. Так, на уроках русского языка и развития речи по изучению наречия мы использовали следующие упражнения этого типа:

1) Поставьте ударение в данных наречиях. Объясните их лексическое значение и составьте с ними предложения.

Несказанно, мельком, донельзя, загодя.

2) Исправьте ошибки в употреблении наречий-паронимов:

Из-за макияжа женщина казалась эффективно. – Опыт показал, что лекарство действительно эффективно и совершенно безвредно. Б) Составьте словосочетания с наречиями эффективно – эффективно.

Данное упражнение предлагалось семиклассникам при изучении текстовой функции на этапе обобщения знаний и умений с целью формирования и проверки уровня языкового чутья школьников при восприятии семантических и текстовых особенностей наречий и их лексико-семантических групп, что способствовало формированию более точного словоупотребления. С данным упражнением справился один семиклассник, он точно подобрал наречия. Вместо наречия *внезапно* большинство школьников использовали наречие *вдруг*. Отметим, что школьники чувствовали «настроение» стихотворения, быструю смену событий в нем, внезапность, но, на наш взгляд, они не смогли точно подобрать наречие из-за недостаточного количества слов-наречий в их словарном запасе. Также школьники иногда не могут подобрать наречие, т.к. не знают текстовых возможностей, коммуникативного назначения определенного наречия. Это еще раз подтверждает актуальность работы над наречием на основе системно-функционального подхода, который учитывает

изучение языковой единицы не только в системе языка, но и в системе речи, в их взаимодействии.

На уроке по изучению способов образования форм степеней сравнения наречия предлагалось семиклассникам выполнить следующее словообразовательное упражнение:

Даны прилагательные: *заносчивый, застенчивый, затейливый, изумительный, изумленный, мнительный, очаровательный*. Образуйте от данных прилагательных наречия. Подумайте над лексическим значением образованных вами наречий и ответьте на вопрос, близки ли значения прилагательных и образованных от них наречий?

Такое упражнение по изменению дидактического материала подготовит школьника к восприятию схожести качественных прилагательных и образованных от них наречий, в том числе и сходства образования форм сравнительной степени. Обращалось внимание школьников на то, что качественные прилагательные выполняют характеризующую функцию, как и образованные от них наречия.

На **третьем системно-расширительном этапе** решались следующие задачи:

- формировать орфографические умения и навыки;
- формировать знания о лексико-семантических группах наречий и их текстовых функциях;
- формировать умения употреблять наречия в речи в соответствии с их текстовой функцией;
- формировать умения создавать высказывание с наречиями адекватно ситуации общения;
- развивать «семантическое чутье».

На системно-расширительном этапе вводилось понятие «лексико-семантическая группа». Для постепенного усвоения обучающимися норм употребления лексико-семантических групп наречий в собственной речи использовались следующие упражнения: 1) составить словосочетания с наречиями определенной лексико-семантической группы; 2) подобрать наречия для описания действия, предмета, описания характера человека,

явления природы, предмета, подобрать наречия для логической передачи последовательности событий в высказывании и т.д.; 3) составить микротекст на определенную тему; создать текст-миниатюру по картинке; 4) создать текст с определенной коммуникативной целью (передать отношение автора к природе, убедить читателя в истинности наблюдаемого явления, выражение восхищения увиденной картиной в музее и т.п.).

Например, К. М., используя характеризующие наречия, создала текст-описание осени:

Осень. Над рекой *мертво* стоит тишина. Могучие ели и сосны стоят *тихо, недвижно*. Незаметно для человеческого глаза образуется рябь на водной поверхности реки. *Чуть-чуть дальше* деревья образовали треугольную арку, через которую *змеёйкой* вьется тропинка.

А небо... Посмотрите на небо! Свинцовые облака царственно повисли над лесом, говоря о своем могуществе над осенней природой.

Для того чтобы выработать у обучающихся понимание соотношений между орфографическими и грамматическими явлениями, умение обнаружить орфографические трудности, «сомнительные» написания, распознавать то или иное изученное явление среди других явлений, использовался **грамматико-орфографический разбор**. Формируемые навыки при грамматическом разборе основаны на выполнении следующих требований к уровню подготовки семиклассников: 1) знать существенные признаки частей речи, опознавать части речи; 2) определять морфологические признаки формы слова; 3) опираться на морфологические признаки слова при решении орфографических и речевых задач; 4) владеть морфологическими нормами. Характеристика всех частей речи учитывает единство трех признаков: общего грамматического значения части речи, ее морфологических признаков и ее синтаксической роли в предложении. Приведем схему рассуждения: 1) на какой вопрос отвечает, что обозначает; 2) грамматическое значение; 3) грамматические категории; 4) какую выполняет синтаксическую роль в предложении; 5) выделение орфограммы, ее анализ и комментирование:

Справляться с заданием *кое-как*.

- I. (Как?) кое-как, обозначает признак действия.
- II. Неизменяемая часть речи, лексико-грамматическая группа – наречие образа действия.
- III. Выполняет в предложении функцию обстоятельства.
- IV. *Кое-как* пишется через дефис, т.к. приставка *кое-* с наречием пишется через дефис.

На этапе закрепления ученик сам должен найти сомнительные случаи, а затем разобрать, объяснить и доказать написание слов-наречий с трудными орфограммами. Грамматико-орфографический разбор использовался и как самостоятельное упражнение, и как элемент других упражнений (речевых, условно-речевых, коммуникативных).

На этапе закрепления темы «Дефисное написание наречий» эффективен следующий распределительный диктант:

Распределите предложения по текстovým функциям, которые выполняют наречия в предложении. Определите лексико-семантические группы наречий.

Первая гроза. Я *надолго* запомнил этот ясный *по-весеннему* и теплый *по-летнему* день. *Кое-где* уже появились *едва-едва* заметные зеленые листочки. *По-новому* выглядел город. *Во-первых*, *чуть-чуть* дул ветерок, *во-вторых*, *почти* все окна открыты *настежь*, *в-третьих*, солнце светило *по-царски*, но не *горячо*, а *ласково*, *по-доброму*. На дорожках было *видимо-невидимо* воробьев, и они *по-прежнему* сновали *вверх* и *вниз*.

Но *неожиданно* небо потемнело. *Небрежно*, *неряшливо* поползли растрепанные тучи. *Сначала* мелькнула неяркая молния и разрежала *надвое* темно-серое небо. *Потом* вспугнул птиц сильный раскат грома, как будто *где-то* кто-то *вдребезги* расколол стеклянную посуду.

И хлынул ливень, *точь-в-точь* занавес опустился на землю и закрыл все *вокруг*. Пропал *куда-то* город, а по улицам *торопливо* побежали мутные потоки воды.

Дождь шел *долго*, а *утром* вымытый город выглядел *по-праздничному* *весело*.
(По А. Иллюминаторской)

При обучении правописанию наречий использовались и упражнения, в которых анализ и синтез тесно переплетены: это диктанты и комментированное письмо. Так, при проведении слухового диктанта текст воспринимался на слух, он разделялся в сознании школьника на слова (среди слов диктанта были и наречия), правописание которых подвергалось анализу. Одновременно шел синтез: слова вновь соединялись, орфографически проверенный текст записывался, синтезировался и смысл текста, в том числе и текстové функции наречий:

Творчество великого русского художника Левитана близко и дорого сердцу каждого русского человека. Левитан *горячо* любил Родину. Он сумел увидеть и *поэтично*

изобразить на своих полотнах красоту русской природы. Каждый пейзаж Левитана замечателен *по-своему*.

Взглянем на картину «Март». *По-весеннему* светит солнце. *Справа* видна стена деревянного дома. Дом желтый, только *кое-где* падают прямые лучи солнца, и *там* дом кажется оранжевым. *Слева*, выделяясь на ярком снегу, темнеют деревья. *Вдали* виднеются контуры темно-зеленых елей. У дороги стоит лошадь, запряженная в сани. Снег около деревьев белый, а *вдалеке* и в тени деревьев – серый. Художник *умело* создает впечатление движения. Кажется, что все живет, дышит. *Чуть-чуть* колеблются верхушки деревьев. Бегут по земле тени, отброшенные ставней. *Немного* покачивается дверь, в которую кто-то вошел. Картина полна воздуха, солнца, весенних шорохов.

Дополнительное задание: 1 вариант – выполнить системный анализ наречия *горячо*; 2 вариант – выполнить системный анализ наречия *поэтично*.

При обучении правописанию школьникам предлагались следующие упражнения на вставку:

Упражнение. Прочитайте отрывок из стихотворения Н. Рубцова. Затем спишите, вставляя на место пропусков наречия. Скажите, какую роль выполняют наречия в данном тексте? Определите лексико-семантические группы наречий.

(Внезапно) небо прорвалось
С холодным пламенем и громом,
И ветер начал (вкривь) и (вкось)
Качать сады за нашим домом.

Упражнение. Вставьте на место пропусков подходящие по смыслу наречия, пользуясь данными словами (на этапе закрепления слова для справок учителем не даются):

Я знаю: век уж мой измерен;
Но чтоб продлилась жизнь моя,
Я (утром) должен быть уверен,
Что с вами (вновь) увижусь я (А.С. Пушкин);

С осторожностью птицелова
Я ловлю крылатое слово,
А (затем) отпускаю на волю (Л. Мартынов);

Осыпаются астры в садах,
Стройный клен под окошком желтеет,
И холодный туман на полях
Целый день (неподвижно) белеет.
Ближний лес затихает, и в нем
Показались (всюду) просветы,
И красив он в уборе своем
Золотистой листвою одетый. (И. Бунин).

Подобные упражнения предлагались для изучения текстовой функции наречий и их лексико-семантических групп на этапе обобщения знаний и умений с целью формирования языкового чутья школьников при восприятии

семантических и текстовых особенностей наречий, что способствовало формированию более точного словоупотребления.

Необходимо отметить, что ситуативные упражнения довольно легко соотнести с употреблением определенного грамматического материала, особенно если он введен и отработан в тренировочных упражнениях на основе коммуникативных возможностей наречий. Так, конструкции, выражающие пространственные отношения, часто встречаются в темах «Дом. Квартира», «Город. Транспорт. Путешествие», «Природа». Например, при описании квартиры часто используются наречия *справа, слева, недалеко, рядом, выше, ниже, в стороне* и др.

Одним из важнейших моментов в развитии личности подростка – формирование самосознания, самооценки, возникновения потребности в самовоспитании. Особенно характерно для подростков развитие познавательных потребностей и интересов. Поэтому тестовые задания по самоконтролю (ответы, ключи, поиски ответов и другие контрольно-измерительные задачи) вызывают значительный интерес, т.к. потребность в повышении уровня самооценки – характерная особенность семиклассников.

В процессе экспериментального обучения обращалось внимание не только на развитие речи школьников, но и на формирование орфографических и грамматических умений и навыков. С этой целью использовались *языковые упражнения аналитико-синтетического характера*, при выполнении которых деятельность обучающихся направлялась на выделение грамматических единиц, что необходимо для дифференциации орфограмм по дополнительным признакам для подведения их под соответствующее правило. Например, при выделении приставки НЕ- или НИ- наречия школьники отнесли данную орфограмму к правилу «Правописание НЕ и НИ с разными частями речи», в том числе и наречия. Например, семиклассники, записывая под диктовку предложения, выделяли приставки в наречиях:

Поступил не по-товарищески. Ушел ненадолго. Он немного старше вас. Рассердился не на шутку. Сделал не нарочно. Нельзя сказать иначе. Не из-за чего и незачем беспокоиться. Нет, это неумно. К сожалению, запомнил не навеки. Понять это немудрено.

Затем обучающиеся ответили на вопрос, к какому правилу относится орфограмма, представленная в данных наречиях.

Повторные встречи с данным типом орфограммы делали операции анализа и синтеза привычными для учеников. С каждым шагом выполнение упражнений требовало от учеников все меньших усилий. Постепенно опознание орфограммы происходило одновременно с ее восприятием. Таким образом, сложная аналитико-синтетическая деятельность, развертывающаяся при выполнении орфографических упражнений, требующих сознательного применения правила, привела, с одной стороны, к усвоению правила, с другой – к выработке орфографического навыка.

Синтез в области орфографии – это проверка орфограммы и написание слова (словосочетания, предложения) по результатам самопроверки. Анализ идет обычно впереди синтеза; синтез преимущественно использовался при закреплении и практическом применении изученных орфограмм. Например, изучение правописания Н и НН в наречиях на -о (-е) проходило следующим образом. Семиклассники вспомнили правописание Н и НН в прилагательных, затем делали самостоятельный вывод, что наречия на -о (-е) образованы от прилагательных, поэтому в наречии пишется столько Н, сколько в прилагательном. Например:

Образуйте от данных прилагательных наречия. Обозначьте на письме правописание Н и НН в наречиях: време(нн, н)ый, искре(нн, н)ий, ветре(нн, н)ый, перепуга(нн, н)ый, гума(нн, н)ый, жизне(нн, н)ый.

После вывода школьники в процессе выполнения письменных орфографических упражнений с устным комментированием орфограммы закрепили знания и умения распознавать орфограммы наречий и, опираясь на алгоритм распознавания, обосновывать правильность их написания, повышая самоконтроль и осознанность своего логико-орфографического действия (Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков).

Одним из упражнений, основанном на аналитическом методе, был орфографический разбор, т. е. обнаруживание орфограмм, их анализ и комментирование, указание способа проверки:

Задание. Проведите орфографический разбор наречий в предложении «Войска, шедшие ночью, не торопились и двигались медле...о и степе...о».

Ответ одного из обучающихся: «Наречие на -о *медленно* образовано от прилагательного *медленный*, следовательно, в нем пишется столько же Н, сколько в самом прилагательном: *медленн~~ый~~* – *медленн~~о~~*; наречие *степенно* образовано от прилагательного *степенн~~ый~~*, значит в наречие пишется НН: *степенн~~о~~*». При этом орфограмма графически выделялась: двумя чертами подчеркивались НН в прилагательном и одной в наречии.

Орфографическое комментирование, проходящее в ходе письма, тоже соединяет в себе анализ и синтез, обеспечивает осмысление письма. Комментирование выполняет функцию управления процессом познания, обучения со стороны самих обучающихся.

Простейшим видом орфографических упражнений является списывание. Оно может быть с готового текста и с изменением текста. Списывание формирует осознанное написание текста. Так, например, школьник, списывая текст, вставляет на место пропуска орфограммы нужную букву, объясняет ее написание. В процессе такого списывания обучающиеся осознанно запоминают правильное написание слов:

1. Совсем (по)новому смотрел он теперь на своих друзей. (Во)первых, долгий путь (бок)(о)бок (волей)неволей проверил каждого, (во)вторых, (как)никак все трудности пережили вместе, (в)третьих, стали (по)своему ближе друг другу, (точь)(в)точь как в песне о друге. (А. Иллюминаторская).

Дополнительное задание. Определить лексико-семантические группы наречий.

2. Обоз расположился в стороне от деревни около реки. Солнце жгло (по)вчерашнему, воздух был неподвижен и уныл. От жары (н...)куда было деться. На берегу стояло несколько верб, но тень от них бе...полезно падала в воду. Вода в реке, голубеющая от отражающегося в ней неба, страс...но манила к себе.

Дымов и Кирюша быстро разделись и с громким криком попадали в воду. Тихо журчавшая речка огласилась фырканием, плеском, криком. Егорушка разделся. Разбежавшись, он прыгнул с вышины в речку. Описав в воздухе дугу, Егорушка глубоко погрузился в глубь реки, но дна не достал. Какая-то сила подхватила его и понесла обратно (на)верх. Он вынырнул, фыркая, пуская пузыри. Егорушка поплыл к берегу и стал шарить возле камышовых зарослей. (По А. Чехову).

Дополнительное задание. Определить лексико-семантические группы наречий.

3. (Хороший, веселый) воробьям греться на солнышке и плескаться в весенних лужах. Ещ(?) (веселый) коту который сидит под скамейкой и (зловещий) поглядывает в сторону пташек. Прошла долгая зима на радость всей живой природе (певучий) зазвенели капли в воздухе (свежий) повеяло первыми цветами.

Оправданно включать в систему упражнений устные упражнения. Например, семикласснику предлагалось выступить в роли учителя и рассказать о правописании О и Е (Е) на конце наречий после шипящих. Остальные обучающиеся задавали вопросы, уточняя правило. Такой диалог между семиклассниками направлен на формирование умения дискутировать на учебную тему.

К сожалению, на практике мы сталкиваемся с неумением обучающихся устно высказывать свои мысли, в том числе и на лингвистическую тему, чтобы устранить этот пробел, в систему упражнений были включены следующие устные упражнения:

– упражнение 492 из учебника по русскому языку под редакцией С.И. Львовой, В.В. Львова («Устное высказывание. Используя материалы § 3 (см. первую часть учебника) и данного параграфа, расскажите о наречии как части речи и основных способах словообразования наречий» [Русский..., 2010: 8];

– расскажите, как вы понимаете смысл высказывания К.Г. Паустовского о русском языке. *«Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык»*. К. Г. Паустовский;

– прокомментируйте ответ одноклассника на тему «Выразительная функция наречий в тексте» и тому подобное.

На этапе обобщения знаний семиклассников о текстовых функциях наречий школьникам было предложено создать текст-описание художественного стиля и обосновать выбор той или иной лексико-семантической группы наречий:

Я восхищенно люблю белоснежную русскую зиму. Все вокруг покрыто сверкающим серебром снежного покрывала. Деревья заботливо одеты в пушистые зимние шубы, и только кое-где скромно проглядывают темные стволы. Солнце ослепительно ярко. А как птицы радуются солнечным дням, наперебой чирикают около скворечников! Это забываемо красиво! (Ж. А.)

Далее школьник объясняет выбор лексико-семантической группы характеризующих наречий:

Выбор характеризующих наречий неслучаен. Нам нужно было написать текст-описание в художественном стиле, поэтому мною использовались характеризующие наречия для создания образа в художественном тексте. А наречием восхищенно я передал свое отношение к зимней природе.

Отметим, что, выполняя данное задание, обучающийся выделяет важнейшую поэтическую функцию наречия – функцию создания художественного образа.

Задание. Запишите предложения из текста под диктовку в свободной форме, сохраняя в нем наречия. Дополнительное задание: расскажите о своей встрече со скворцом: с помощью наречий передайте свой восторг от встречи с птицей. Приведем пример одного из текстов, написанного обучающимся:

1) Лучшие всего наблюдать скворца рано утром, до восхода солнца, а для этого надо и вставать пораньше. 2) Впрочем, старинная умная поговорка гласит: «Кто рано встал, тот не потерял». 3) Если вы по утрам, каждый день, будете сидеть тихо, без резких движений где-нибудь в саду или огороде, то скворцы скоро привыкнут к вам и будут подходить совсем близко. 4) Попробуйте бросать птице червяков или крошки хлеба сначала издали, потом все ближе. 5) Вы добьетесь того, что через некоторое время скворец будет брать пищу из рук и садиться вам на плечо. (А. Куприн.).

1) Лучшие всего встретить скворца рано утром, когда еще солнце не взошло. 2) Все помнят старинную русскую поговорку: «Кто рано встал, тот не потерял». 3) Если вы каждое утро будете тихо, без резких движений сидеть где-нибудь в саду, то птицы совсем скоро привыкнут к вам и будут подходить очень близко. 4) А если будете скворцам бросать крошки хлеба сначала издали, потом ближе, они скоро сядут вам на ладони. 5) Когда мне скворец первый раз сел на руку, я от неожиданности пронзительно взвизгнула, чем спугнула птичку...

Цель работы над свободным диктантом – развитие творческого мышления и ассоциативной памяти.

В процессе работы над закреплением темы «Лексико-семантические группы наречий» предлагалось обучающимся записать те предложения, в которых наречия выполняют выразительную функцию или выражают авторское отношение к предмету, явлению и подобное, что способствовало развитию семантического мышления.

Кое-как вырвавшись из густых ветвей, отдыхает перед новой дорогой стареющий месяц, расположившись на верхушках прибрежных кустов.

Набравшись сил, он стал подниматься выше, выше. От натуги сгорбился и так надул живот, что явственно обозначился круг.

Звезды засверкали ярче, и на земле стало светлее. Трава, слегка посеребренная морозом, увеличила отражение потоков света.

Большая Медведица подставила свой огромный ковш для падающих звезд, и он быстро начал наполняться ими.

Вот через какое-то время ковши стал переворачиваться от тяжести. Ручка оказалась внизу, ковшик приподнялся, и звезды посыпались, покатились по небесному простору, сбиваясь, как белые козочки, в табунки.

А самое большое стадо скопилось в огромной долине далекого пространства, где легкая беловатая пыль нависла по краям. Вот почему это место называется Млечным путем.

Небо еще больше заблестело. Горизонт расширился. Раскрылась запланетная бездна. (Ф.Нестеров)

Другим видом упражнения, направленного на повышение самооценки и развития познавательных интересов, является *дебрифинг* – коллективный анализ учебно-познавательной игры, который рассматривается методистами русского языка как элемент урока-игры, которая способствует развитию способности к самонаблюдению, соотносить результат с первоначальной целью, вносить ясность в осмыслении содержания и формы урока-игры, снимать напряжение.

Так, на уроке развития речи, посвященного систематизации и дифференциации лексико-семантических групп наречий в текстовых фрагментах разного типа (описание, повествование, рассуждение или их комбинации в текстах и в текстовых фрагментах с различной ремой), обучающиеся, сгруппированные в мобильные группы по 4-5 человек, коллективно обсуждают сообщения рассказчиков, отмечая положительное и ошибочное в характеристике лексико-семантических групп наречий, развивая самооценку и саморефлексию, а в конечном итоге – самокритичное отношение к своей познавательной деятельности и к ее продуктам. Рассказчик находится в ситуации полилога, отвечая на вопросы товарищей и объясняя свою точку зрения на ту или иную лексико-семантическую группу.

Развивающий характер **метода коммуникации** в данном случае касается не только активизации продуктивного мышления, но и роли эмоциональных реакций в условиях коллективной коммуникативно-познавательной деятельности обучающихся. В отечественной психологии, в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева утвердилась мысль о единстве интеллектуального и эмоционального, об эмоциональной регуляции мыслительной деятельности, что оказывает влияние на мотивацию

познавательной деятельности школьников. Особенно это касается процесса решения *эвристических задач*, т.к., по мысли О.К. Тихомирова, «эмоциональная активация является необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности» [Тихомиров, 1984: 97].

На уроке-обобщении по теме «Лексико-семантические группы наречий» была проведена игра «*Лучший художник-наречник*».

1. Цель игры: активизация навыков и умений порождения монологического высказывания типа «описание», «доказательство», «сравнение» и включение их в диалог.

Играющие получили по открытке с изображением архитектурных памятников Санкт-Петербурга (открытки парные) и, не показывая открыток другим участникам игры, задают друг другу вопросы, касающиеся описания открытки. Выигрывает тот, кто первым найдет пару к своей открытке и сделает ее описание.

Данную игру можно варьировать: цель игры – формирование связного текста и активизация соответствующих навыков и умений.

Каждый участник получает карточку с одним предложением из небольшого рассказа. Ему не разрешается показывать кому-нибудь свою карточку, записывать предложение, он должен за две минуты его запомнить. Затем преподаватель собирает все карточки и зачитывает каждое предложение в произвольном порядке. Играющие прослушивают набор предложений и в соответствии с логической последовательностью называют свои предложения, восстанавливая высказывание. Заметим, что перед восстановлением текста обучающиеся анализировали роль наречий в данных им предложениях. Приведем пример текста, который предлагался семиклассникам:

Директор Петербургской консерватории, *всемирно* известный пианист, дирижер и композитор Антон Григорьевич Рубинштейн рекомендовал брату, в Москву, своего ученика Петра Ильича Чайковского. Николай Григорьевич Рубинштейн встретил ученика своего брата *необычайно радушно* и *гостеприимно* поселил в своей квартире. Чайковский стал преподавателем в музыкальных классах Русского музыкального общества. Затем, с осени этого же года, профессором новой, второй в России, консерватории. Московские

преподаватели, Николай Дмитриевич Кашкин и Карл Карлович Альбрехт, приняли его с такой искренней симпатией, что *сразу же и навсегда* между ними установились дружеские отношения.

Задачи, решаемые на **функционально-коммуникативном этапе**:

- формировать орфографические, грамматические, словообразовательные навыки;
- обогатить знания семиклассников о текстовых функциях наречий, их информационной и выразительной роли в текстах различных типов и жанров;
- формировать умения использовать наречия в собственных высказываниях адекватно целям коммуникации.

На функционально-коммуникативном этапе перед обучающимися ставили коммуникативную задачу. Давалось словесное описание ситуаций: «Вы обставляете свою новую квартиру. Расскажите, какую мебель вы приобрели и как разместите ее в комнатах». Вариант задания: «Вы задумали перестановку мебели в квартире. Что и куда вы переместите?»:

Хочу вам рассказать, как *однажды* я задумала перестановку. Мне хотелось, чтобы в моей комнате все было *по-моему!* И вот началось... Кровать... *куда* поставить кровать? *Справа* у окна она нашла свое место. И надо сказать, лучшего для нее и придумать нельзя! *Рядом* разместился комод, на котором *вразнобой* будут красоваться фоторамки. Письменный стол нашел свое место *слева* у окна. На нем *торжественно* красовалась настольная лампа. *Сверху* над столом *по-солдатски* выстроились книжные полки. А шкаф спрятался за дверь.

Все, перестановка закончена! Когда вошла мама – развела руками от восторга!

З. Д.

Данная ситуация дала возможность отработать речевое применение лексико-семантической группы пространственных наречий в тексте-описании с предметной ремой, а также способствовала формированию логической последовательности устных/письменных высказываний обучающихся.

Наглядный материал коммуникативно-ситуативных упражнений выполняет и социокультурную функцию, ставит перед школьниками развивающие языковые/речевые/коммуникативные задачи. Примером могут служить следующие упражнения, которые использовались в обучающем эксперименте:

1. Посоветуйте другу по переписке посетить ваше любимое место в Санкт-Петербурге. Описывая данное место, используйте наречия разных лексико-семантических группы:

Здравствуй, дорогая Кристина!

Я недавно посетила Петропавловскую крепость. Это было незабываемое путешествие в историю Великого города на Неве!

Попадая за стены Петропавловской крепости, начинаешь дышать воздухом эпохи Петра Великого! *Поневоле* начинаешь оглядываться: а *вдруг* встретишь самого императора или кого-то из его свиты. *Умиrotворенно* смотрит *вниз* на тебя ангел со шпиля собора Святых Петра и Павла. От этого чувствуешь себя *смуtченно*, как будто хочешь извиниться перед ним...

2. Напишите заметку «Зимний Петербург», используя характеризующие, оценочные и модальные наречия. При написании заметки постарайтесь передать особенный характер города зимой.

Санкт-Петербург, Ленинград, Петроград... Ему уже триста лет, а он все *еще* молодой. Маленький северный рай для тысячи людей. Как же он прекрасен зимой! *Густо* заснежены тропки в парках, *пестро* стоят скамейки в садах. Деревья *богато* одеты в снежные узоры. *Опять требовательно* кричит чайка. И *опять* вечная пелена...

Описанная система упражнений позволила целенаправленно развивать высокие уровни коммуникативной компетенции школьников в процессе изучения наречия на основе системно-функционального подхода к обучению русскому языку как родному.

После изучения правописания наречий семиклассники написали изложение. Для изложения мы предложили школьникам текст из упражнения 508, в учебнике по русскому языку под редакцией С.И. Львовой и В.В. Львова [Русский..., 2010: 15]. Дополнительно семиклассникам нужно было выделить наречия в составе художественного тропа.

В качестве примера приведем изложение Г.Т.:

Весна наступила *рано*. Кто-то постоянно *хлопотливо шнырял* (эпитет) в лесу и пыхтел. На сугробы опрокидывал ковши горячих лучей и сугробы ежились и фыркали, как разбуженные звери; месил жидкое тесто на дорогах, дышал голубым небом, соками размякшей древесины.

Никто не заметил, когда началась топь. Топь поднялась *высоко* и *властно залила* (эпитет) лес.

Она *плотно* охватила дубы и березы, как будто они не были в ее власти, от этого деревья стали *еще* неподвижнее. Вода *победно шумела* (эпитет), мчалась *вперед*, вползала на высокие дороги, *лениво, довольно отдыхала* (олицетворение) там на солнцепеке, *важно вглядываясь* (олицетворение) в небо опьяненными глазами.

Упражнения репродуктивного характера послужили семиклассникам образцом использования наречий в собственных устных и письменных высказываниях с целью решения определенных коммуникативных задач.

Речевые упражнения позволяют использовать полученные знания об изученном языковом явлении, употреблять в речи языковые единицы. При их выполнении внимание сосредоточено не на форме, а прежде всего на содержании высказывания. Такие упражнения иногда ситуативны и контекстны.

Развернутая классификация речевых упражнений была предложена В.Л. Скалкиным [Скалкин, 1981]. Согласно этой классификации различают следующие виды упражнений: вопросно-ответные, условная беседа, пересказ текста, драматизация текста или ситуации общения, описание, дискуссионные упражнения, устный рассказ. Речевые упражнения требуют от обучающегося не только владения языком, но и умения логично излагать свои мысли в соответствии с темой высказывания. В процессе изучения семиклассниками наречия учитель использовал такие речевые упражнения, как:

2) Представьте, что вы побывали в музее и увидели картину Басова Сергея «Дорога к храму». Используя наречия разных лексико-семантических групп, расскажите другу об этой картине в жанре письма.

Дорогой Артем! Вчера я побывал в музее и увидел *там* потрясающую картину С. Басова «Дорога к храму». Я тебе не стану описывать саму картину, а только расскажу, что я чувствовал, стоя перед ней.

Когда я увидел эту картину, то замер на одном месте. *Долго, пытливо* всматривался в каждый штрих *широко* открытыми глазами. Эта картина рисует в моем воображении вековую историю нашей православной Родины, ее могущество и красоту, ее народ. Невозможно оторвать от картины взгляд. Я пытался впитать в себя те чувства, которые испытывал автор, писав эту картину. Я *искренне* счастлив, что увидел эту красоту. И *еще надолго* в моем воображении останется образ этой картины!

Артем, надеюсь, что заинтриговал тебя, и ты *обязательно* сходишь в музей, чтобы насладиться этим великолепием. (Н. П.)

3) Устный рассказ на учебную тему. Расскажите о коммуникативных возможностях наречий в речи.

Наречия в речи служат для описания действия. Этот факт известен всем. Но мало кто догадывается, что при помощи наречий можно охарактеризовать поведение человека, создать его портрет, показать его характер. Также при помощи наречного описания кабинета, комнаты можно создать образ их владельца. А самое интересное – это описание состояния природы! Ведь в этом случае мы неосознанно передаем свое состояние в данный момент. Нужно понимать функцию наречий в тексте и знать их семантические особенности.

Отметим, что при выполнении упражнений на основе текста семиклассники овладевали различными способами передачи информации в зависимости от ситуативных условий, жанра текста, коммуникативного намерения, адресата. Так, например, фотоматериалы создают смысловую основу для самостоятельного построения высказываний и участия в речевом общении. Этот прием удачно использован в учебнике русского языка для 7-го класса под редакцией С.И. Львовой и В.В. Львова, например, упр. 506, упр. 518, упр. 591 и др.

Приведем задания речевых упражнений, созданных на основе текста; «Продолжите рассказ», «Что случилось бы с персонажем, если он ...», «Напишите автобиографию, используйте наречия, которые помогут передать логическую последовательность событий», «Вы – редактор. Необходимо сделать текст более выразительным, не затрагивая его основного содержания» и т.п. (последнее упражнение – это ролевая игра).

При изучении темы § 19 «Наречие в тексте» [Русский..., 2010: 57] обучающимся было предложено проанализировать наречия в отрывке из стихотворения Н. Рубцова «В краю лесов, полей, озер...» с целью развития способности чувствовать языковые значения в тексте и определять выразительные функции наречий:

Душа свои не помнит годы,
Так по-младенчески чиста,
Как говорящие уста
Нас окружающей природы.

После прочтения этого фрагмента стихотворения Н. Рубцова учитель задал следующие вопросы: 1) Какая картина рисуется в вашем воображении? 2) Как вы понимаете словосочетание «по-младенчески чиста?»; 3) Каким выразительным средством речи является анализируемое нами наречие? 4) Почему автор сравнивает младенческую чистоту души и лоно природы?

Приведем пример одного из ответов семиклассников:

Природа издавна считается непорочной, чистой, как младенец. Все живое покорно подчиняется законам природы. И человек является частью этой природы, а не ее венцом.

Поэтому на протяжении всей жизни человек должен смотреть за чистотой и непорочностью своей души. (Ж. А.)

Все обучающиеся определили словосочетание с наречием «так по-младенчески чиста» как развернутое метафорическое определение.

При изучении коммуникативного назначения наречий и их лексико-семантических групп обучающимся предлагались следующие задания.

Задание. Используя характеризующие наречия, отредактируйте данный текст. Наречия, использованные вами, должны характеризовать настроение автора.

Я ходил на телефонную станцию звонить в Москву, и от самых ворот нашего парка за мной увязался лист клена. Он бежал у самой моей ноги. Когда я останавливался, он тоже останавливался. Когда я шел, он тоже шел. Он не отставал от меня ни на шаг, но на телефонную станцию не пошел... Я погладил его по спинке, и он остался ждать меня у дверей. Когда я вышел, его уже не было. Очевидно, его кто-то прогнал или раздавил. И мне стало нехорошо, будто я предал и не уберег смешного маленького друга.

Р. А. создала такой текст:

Я **часто** ходил на телефонную станцию звонить в Москву, и **однажды** от самых ворот нашего парка за мной **смело** увязался лист клена. Он **вприпрыжку** бежал у самой моей ноги. Когда я **резко** останавливался, он тоже останавливался и **с опаской** оглядывался. Когда я шел **быстрее**, он тоже шел торопясь. Он не отставал от меня ни на шаг, но на телефонную станцию не пошел... Я **по-дружески нежно** погладил его по спинке, и он остался **преданно** ждать меня у дверей. Когда я вышел, его уже не было. Очевидно, его кто-то прогнал или раздавил. И мне стало нехорошо, будто я предал и не уберег смешного маленького друга.

На следующем уроке обучающиеся создали собственный текст про снежинку по аналогии с текстом о кленовом листе:

Однажды по дороге в школу я встретила снежинку. Она летела, нет, **безмятежно** порхала за мной, **прозрачно** сверкая в свете утренних фонарей. **Когда** я останавливалась на красный сигнал светофора, то она **терпеливо** ждала меня, **красиво** танцуя на морозе. А **когда** я начинала торопиться, моя новая знакомая **бабочкой** летела за мной. Но вот и школа, нам нужно было прощаться... Мне кажется, что моя снежинка тогда уронила несколько **кристально** сверкающих слезинок... (К. Н.)

Данные упражнения направлены на формирование умений семиклассников использовать наречия с целью решения определенной коммуникативной задачи – передать восхищение автора красотой осеннего/зимнего пейзажа.

Творческий диктант использовался с целью формирования умений обучающихся использовать наречия в собственном высказывании.

Задание. Запишите текст под диктовку. Дополните его наречиями, которые будут наиболее точно характеризовать знание автором французского языка.

1) С французским у меня не ладилось из-за произношения. 2) Я запоминал слова и обороты, переводил, справлялся с трудностями правописания, но переводил, **прекрасно** справлялся с

произношение выдавало мое ангарское происхождение до последнего колена, никто не выговаривал иностранных слов, если подозревал об их существовании. 3) Я шпарил на манер наших деревенских скороговорок, половину звуков за ненадобностью проглатывая, а вторую половину выпаливая короткими лающими очередями. 4) Лидия Михайловна, учительница французского, слушая меня, морщилась и закрывала глаза. 5) Ничего подобного она, конечно, не слыхивала. 6) ... и ... она показывала, как произносятся носовые, сочетания гласных, просила повторить — я терялся, язык у меня деревенел и не двигался. 7) Все было ... (В. Распутин.)

трудностями правописания, но произношение с **головой** выдавало мое ангарское происхождение **вплоть** до последнего колена, где никто **сроду** не выговаривал иностранных слов, если **вообще** подозревал об их существовании. 3) Я шпарил **по-французски** на манер наших деревенских скороговорок, половину звуков за ненадобностью проглатывая, а вторую половину выпаливая короткими лающими очередями. 4) Лидия Михайловна, учительница французского, слушая меня, **бессильно** морщилась и закрывала глаза. 5) Ничего подобного она, конечно, не слыхивала. 6) **Снова** и **снова** она показывала, как произносятся носовые, сочетания гласных, просила повторить — я терялся, язык у меня деревенел и не двигался. 7) Все было (впустую). (В. Распутин.)

Обратим внимание на то, что на всех этапах обучения используется постепенное повышение познавательной самостоятельности, активности школьников в соответствии с **принципом усложнения учебных задач**. Характер усложнения зависел от 1) целей обучения, 2) этапа обучения, 3) уровня подготовки обучающихся, 4) характера учебного материала, 5) особенностей познавательной деятельности школьников.

Особо следует сказать о системе дополнительных заданий, которые необходимы для того, чтобы семиклассники воспринимали грамматический материал в триединстве «язык – речь – коммуникация». Мы использовали следующие виды дополнительных заданий, направленных на:

- работу с орфоэпическим словарем;
- выполнение фонетико-графического анализа слов-наречий;
- приведение примеров наречий с трудностями в написании;
- передача наречиями шума дождя, шелеста листьев, хруста снега и др.;
- образование формы простой сравнительной степени наречия, превосходной степени;

- образование наречий от возможных прилагательных из упражнений;
- подбор к наречию из текста упражнения синонимов или антонимов;
- создание цепочки степени проявления признака наречия;
- уточнение лексического значения наречия;
- уточнение оттенка значения наречия в данном тексте;
- уточнение лексического значения, в котором употреблено наречие в данном упражнении/ тексте (особенно, если наречие многозначное);
- определение текстовой функции наречий в тексте упражнения;
- определение текстовой функции определенной лексико-семантической группы, использованной автором в тексте данного упражнения;
- определение коммуникативной цели использования автором наречий в тексте;
- определение взаимодействия наречий разных лексико-семантических групп в данном тексте;
- определение роли наречий определенной лексико-семантической группы в тексте-повествовании, описании, рассуждении, и другие.

Пятый этап – контрольно-обобщающий – характеризуется использованием вопросно-ответных, ситуативных, дискуссионных упражнений, диктантов (словарный, графический, свободный, творческий), словарно-орфографической работой и др.

На основании сказанного делаем вывод: важным условием, определяющим обучающую и развивающую функцию разработанной методики и системы упражнений и грамматических задач, является этапность введения в обучение нового материала о наречии, его текстовых функциях и лексико-семантических группах. Этапность введения нового материала позволяет 1) учитывать трудности в восприятии и усвоении семиклассниками грамматического материала, 2) соблюдать логику построения всего процесса

обучения с целью уровневого развития коммуникативной компетенции при изучении наречия на основе системно-функционального подхода. Изучение наречия на основе данного подхода предполагает обращение к текстovým функциям наречий в различных типах текстových фрагментов, их лексико-семантических группам, их коммуникативным возможностям, так как эти сведения дополняют системные знания обучающихся о наречии как самостоятельной части речи.

3.3. Результаты экспериментальной работы: обоснование эффективности методики уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода

В теории и практике обучения формируется надпредметный, общедидактический уровень осмысления показателей обученности школьников, в нашем случае достигнутого обучающимися уровня развития коммуникативной компетенции, причем показатели знаний описываются через владение их элементами, выражающимися в выполнении обучающимися интеллектуальных операций, поддающихся объективному измерению. Обобщенная система показателей обученности в процессе уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода включает показатели 1) формирования и 2) сформированности языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков. Названные показатели были выявлены в процессе организации и проведения следующих видов контроля.

На каждом этапе изучения наречия проводился контроль: предварительный, текущий, тематический, итоговый. Предварительный контроль необходим для определения знаний, умений и навыков, с которыми семиклассники переходили на следующий этап. Текущий способствовал своевременному устранению трудностей. Тематический проводился после

изучения темы. Такой контроль особо важен при проверке усвоения семиклассниками материала, предусмотренного экспериментальным обучением. В конце каждого этапа также проводился контроль. Перечисленные виды контроля способствовали выделению показателей формирования языковых, речевых и коммуникативных умения и навыков, а также показателей сформированности этих умений и навыков.

Показатели формирования языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков:

1) *владение понятиями:*

– узнавание и определение понятий (сопоставление определений понятий «часть речи» и «наречие», конструирование определения «наречия как части речи», «грамматические омонимы» и др.);

– раскрытие объема понятия «наречие как часть речи» (грамматическое значение, лексическое значение, грамматические категории, синтаксическая функция, текстовая функция). В процессе экспериментального обучения школьник должен узнать, какие языковые и речевые характеристики входят в понятие «наречие как часть речи»;

– раскрытие содержания данного понятия (неизменяемость, сочетаемостные возможности, грамматические омонимы, разряды наречий по значению, словообразование, правописание наречий, лексическое значение наречий, их лексико-семантические группы, синтаксические и текстовые функции наречий, коммуникативные возможности наречий);

– установление логики взаимосвязей между понятиями в понятийной системе (разряды наречий по значению и лексико-семантические группы, лексические омонимы и грамматические омонимы, синтаксическая роль и текстовая функция); например, одним из показателей формирования умений семиклассников стало умение школьников раскрыть понятия «лексические омонимы», «грамматические омонимы», показать, в чем они сходны и чем различны;

2) *владение фактами:*

– знание фактов (умение описать наречие как часть речи, текстовую функцию наречия, отнести их к контексту изучаемого материала, времени и др.). Например, при описании наречия как части речи в процессе экспериментального обучения школьники оперируют такими грамматическими фактами, как «самостоятельная часть речи», «неизменяемость», «грамматическое значение», «синтаксическая функция», «текстовая функция»;

– установление логики взаимосвязи между фактами (выделение иерархических и ассоциативных отношений между ними): семиклассники установили, что понятие «синтаксическая функция» уже, чем понятие «текстовая функция», которая отражает коммуникативный замысел высказывания;

3) *владение научной проблематикой:*

– узнавание научных проблем в контексте обучения (текстовые функции частей речи, в том числе и наречий, лексико-семантические группы частей речи на примере наречий);

– формулирование проблемы, исходя из представлений о той или иной проблемной ситуации («Текстовые функции характеризующих наречий», «Коммуникативные возможности модальных наречий», «Каково значение наречий в речетворческой деятельности человека?» и др.);

– наличие представлений о возможных путях решения данной проблемы (например, выполнение проектной работы как групповой, так и индивидуальной);

4) *владение правилами:*

– узнавание правила (например, при написании наречий *справа, слева, издавна* и подобных школьники узнали правило и применили его к написанию данных наречий);

- формулирование правила (узнавая правило, семиклассники без затруднения его формулировали);
- раскрытие содержания правила (характеристика сущности, условий и границ проявления, применения: например, при написании наречий с НЕ обучающиеся раскрыли содержания правила «НЕ с частями речи» и указали границы его применения к правописанию наречий);
- характеристика действий, связанных с применением правила: например, при изучении правила «Правописание Н и НН в наречиях на -о (-е)» школьники объяснили, почему необходимо знать, от какого прилагательного образовано анализируемое наречие.

Показатели сформированности языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков

Показателями сформированности умений обычно являются конкретные действия и их комплексы, выполняемые относительно конкретно поставленных задач в процессе обучения. Вместе с тем в структуре любого действия можно выделить общие элементы, реализация которых необходима при воспроизведении каждого конкретного умения. Владение этими элементами может служить объективным показателем сформированности умений.

1) Построение алгоритма операций выполнения конкретных действий: для анализа текстовых функций наречий семиклассникам нужно было работать *по алгоритму: необходимо определить*

- лексическое значение анализируемого наречия;
- какое лексическое значение анализируемого наречия, использованного автором в тексте;
- цель использования автором данного наречия;
- функцию данного наречия в тексте;
- коммуникативные возможности данного наречия.

2) Моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение. Например, при выполнении проектной работа «Роль наречий разных лексико-семантических групп в тексте» обучающийся Ж. А. самостоятельно составил план своей работы над данной проблемой:

План:

1. Использование словаря с целью ознакомления с наречиями разных лексико-семантических групп.
2. Подбор текста с наречиями разных лексико-семантических групп для анализа их текстовых функций.
3. Анализ наречий в данном тексте.
4. Анализ текстовой функции наречий, взаимосвязи в тексте наречий разных лексико-семантических групп.
5. Вывод о текстовой функции наречий. (См. Приложение 4).

Данным примером мы показали умение обучающегося увидеть проблему и найти ее решение.

3) Выполнение комплекса действий, составляющих данное умение. Например, умение системно анализировать наречие предполагает выполнение следующих действий:

1. Найти в тексте наречия, сделать их словообразовательный анализ.
2. Выделить орфограммы в анализируемых наречиях.
3. Выделить в предложении словосочетание с наречием. Провести его синтаксический анализ.
4. Пользуясь словарем, определить лексическое значение наречия. Если в словаре нет данного наречия, то следует определить лексическое значение слова, от которого оно образовано. После этого самостоятельно определить лексическое значение наречия.
5. Выявить значение наречия, которое им приобретается в тексте.
6. Определить текстовую функцию наречия.
7. Соотнести наречие с лексико-семантической группой.
- 4) Самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение, в сопоставлении с целью деятельности. Например, при выполнении

описания архитектурных памятников Санкт-Петербурга семиклассники поставили перед собой цель – описать архитектурный памятник, чтобы одноклассники его узнали. После выполнения данного задания школьники проанализировали результаты свои и своих товарищей.

В 1703 году была возведена вторая постройка для обороны города Петра Великого. *Здесь искусно* строились боевые корабли для военно-морского флота России. Использование постройки как крепости, *несомненно*, повлияло на застройку *вокруг*: *слева* распростерлась Дворцовая площадь, а *ближе* к крепости Адмиралтейская и сенатская площади. Эту крепость *легко* узнать по устремившемуся *вверх* шпилю, а его *символично* венчает корабль.

Л.А.

Анализ данной работы выполнила Пучина В.: «А. выполнила работу, достигнув цели: мы по предложенному ею описанию узнали памятник архитектуры – это, несомненно, здание Адмиралтейства. Оправдано использование А. наречий пространственно-временной группы *здесь, вокруг, слева, ближе, вверх*. Данные наречия помогли нам сориентироваться в пространстве и понять, где находится этот памятник. А модальное наречие *легко* указывает на отношение А. к постройке, т.е. нам становится ясно, что этот памятник известен, его сразу узнаем из сотен других. Наречие *символично* о задумке автора памятника поместить на шпиль фигуру корабля.

Я считаю, что А. справилась с задачей высказывания».

Выделенные нами показатели формирования и сформированности языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков позволили определить критерии диагностики уровня обученности, т.е. уровня коммуникативной компетенции семиклассников.

В основу качественного анализа достигнутого семиклассниками уровня коммуникативной компетенции мы положили текст не только как средство построения процесса обучения, но и как *единицу коммуникации*, поскольку общение связано с восприятием, пониманием, истолкованием и созданием текстов [Дридзе, 1984]. В связи с этим объективным показателем сформированности высокого уровня коммуникативной компетенции обучающихся при изучении наречия является умение создавать тексты разного жанра и стиля, в которых наречия не только информируют, но и выполняют текстообразующую функцию. Более того, как показало наше исследование, наречия обладают выразительными, эмоционально-экспрессивными возможностями, отражая авторское отношение к предмету описания (человеку, окружающей среде, явлению природы и т.д.). Особая

роль в этом плане принадлежит лексико-семантическим группам наречий, которые формируют модальный план текста-высказывания, соответствующий коммуникативной цели автора. Поэтому в дополнение к традиционной характеристике текста через тему и идею большое внимание уделялось коммуникативным возможностям наречий.

Критериями диагностики уровневых достижений обучающимися коммуникативной компетенции в процессе экспериментального обучения являются:

1) *Системные знания о наречии как части речи.* Этот критерий позволил установить уровень обобщения знаний и умений обучающихся о наречии как части речи с учетом знаний о лексико-семантических группах. С этой целью семиклассникам была предложена задача № 1.

Задача № 1. Из данных слов выделите наречия, составьте с ними предложения. Выполните системный анализ наречий.

- высота, высокий, выше (дерево), (стоял) выше;
- веселить, веселясь, (смотрел) весело, (мне) весело.

Данное задание позволило проверить системные знания семиклассников о наречии как части речи.

Из 57 обучающихся экспериментальных классов (ЭК) и 57 обучающихся контрольных классов (КК) это задание выполнили без ошибок 46 школьников ЭК и 21 школьник КК. Трое школьников ЭК и 8 обучающихся КК не выполнили задание, т.к. не сумели дифференцировать наречие и омонимичное ему краткое прилагательное среднего рода и слово категории состояния. Это произошло из-за формального выполнения задания (не научились уделять особое внимание семантическому значению слов в словосочетании). Семиклассники ЭК и КК допустили следующие ошибки:

- неверное определение значения наречия в тексте (*весело*, т.е. *хорошо*);
- наречие *выше* определили как наречие, характеризующее воду (Вода поднималась все *выше* и *выше*).

Подобные ошибки свидетельствуют о недостаточном понимании обучающихся семантики наречий и их текстовых функций.

Один школьник ЭК в наречии *выше* -*е* выделил как окончание. В данном случае школьник не имеет достаточного представления о наречии как части речи, его грамматических категориях. Двое не смогли определить значение наречия, приобретенное им в предложении. Такая ошибка возникает из-за неточного восприятия понятия «контекстуальное значение», которое часто путают с лексическим значением.

2. *Выделение наречий в тексте.* Цель – проверить умение выделить наречия в тексте и определить их текстовую функцию. Для этого была предложена задача № 2.

Задача № 2. В данном тексте выделите словосочетания с наречиями. Определите текстовую функцию наречий.

Мы выбрались *наконец* из оврага. «Подождите *здесь*», - шепнул мне лесник, нагнулся и, подняв ружье *кверху*, исчез между кустами. Я стал прислушиваться с напряжением. Сквозь постоянный шум ветра чудились мне *невдалеке* слабые звуки: топор *осторожно* стучал по сучьям, колеса скрипели, лошадь фыркала... «*Куда? Стой!*» – загремел *вдруг* железный голос Другой голос закричал *жалобно, по-заячьи*... Началась борьба. (И. Тургенев)

Из 57 школьников ЭК и 57 школьников КК все наречия в словосочетании выделили 53 школьника ЭК и 31 школьник КК. Из 26 семиклассников КК пятеро выделили предлог *сквозь* как наречие, трое обучающихся выделили наречие *кверху* как имя существительное (написали отдельно «кверху»); трое семиклассников ЭК и 11 семиклассников КК не выделили наречие *куда*, а также 1 школьник ЭК и 7 школьников КК не выделили наречие *наконец*.

Следует сказать, что ошибки подобного рода возникают из-за непонимания семиклассниками грамматических, лексико-семантических и синтаксических особенностей наречия как части речи.

В тексте, представленном школьникам, есть пространственно-временные наречия и характеризующие. Текстовую функцию пространственно-временных наречий (*наконец, здесь, кверху, невдалеке,*

вдруг) верно определили 53 школьника ЭК (*характеристика, описание места событий*) и 3 школьника КК (*описание места*).

Текстовую функцию характеризующих наречий определили 48 семиклассников ЭК (*характеристика окружающей среды*). Отметим, что 31 школьник ЭК определил текстовые функции и пространственно-временных, и характеризующих наречий. Школьники сначала определили лексическое значение наречий в тексте, затем определили их семантическое значение. После этого назвали функцию в тексте. Такая последовательность работы свидетельствует о том, что семиклассники ЭК осознанно определяют текстовую функцию наречий, понимают разницу между их лексическим и семантическим значением в тексте, умеют определять коммуникативные возможности наречий.

Не определили текстовые функции наречий из данного текста 4 школьника ЭК, которые, вероятно, не определили семантику наречий в данном тексте, что и привело к ошибке; и 54 школьника КК, которые не имеют представления о текстовом значении наречия.

3. *Выбор наречий с учетом их семантических особенностей и вставка в текст.* Цель – выявить семантические оттенки наречий в тексте, адекватные авторскому замыслу.

Задача № 3. Вставьте на месте пропусков наречия. Определите текстовые функции наречий с учетом их принадлежности к лексико-семантической группе.

Проселки

Ах, эти проселки! (*Весело*) ехать по глубоким колеям, заросшим муравой, повиликой, какими-то белыми и желтыми цветами на длинных стеблях. Ничего не видно ни (*вперед*), ни по сторонам – только бесконечный, суживающийся (*вдали*) пролет меж стенами колосистой гущи да небо, а (*высоко*) в небе – жаркое солнце. Синие васильки, лиловый куколь и желтая сурепка цветут во ржи. Дрожки задевают колосья, растущие (*кое-где*) по дороге, и они (*однообразно*) клонятся под колесами и выходят из-под них черными, испачканными колесной мазью. Мелкие кузнечики сухим дождем сыплются из подорожника... (*Неожиданно*) потянуло (*откуда-то*) легким ветерком, солнечной теплотой... Отец подбирает вожжи... (*Тут*) надо держаться (*покрепче*), но, ухватившись за сиденье обеими руками, *все-таки* (*пристально*) следишь за тем, как (*навстречу*), лоснясь, бегут серо-зеленые волны, как тень от облачка то (*там*), то (*здесь*) на мгновение затушевывает их, как носится, хлопая ушами, за перепелами и жаворонками Джальма (собака): *иногда* (*совершенно*) пропадает во ржи, – только на волнистой линии, струящейся за нею, видно, (*где*) она, – а *иногда* (*высоко*) выпрыгивает из колосьев, (*удивленно*) озираясь по сторонам. (*И.Бунин*)

Такой вид работы позволил проверить семантическое чутье семиклассников, адекватность восприятия авторского замысла высказывания.

С данным заданием из 57 школьников без ошибок справились 32 школьника ЭК и только 2 КК. Отметим, что наречие *пристально* вызвало затруднение у всех школьников, они его пропустили, не найдя замены.

38 обучающихся ЭК и 29 обучающихся КК наречие *однообразно* заменили наречием *одинаково*, наречие *неожиданно* – наречием *вдруг*, а наречие *совершенно* – наречием *совсем*. Данная замена ошибкой не является, т.к. наречия *вдруг*, *совсем* близки по значению авторским наречиям и не искажают авторского замысла текста. 25 семиклассников ЭК и 34 семиклассника КК испытывали затруднения в подборе наречий, что объясняется недостаточно адекватным пониманием авторских значений наречий в тексте (табл. 7).

Таблица 7

Авторские наречия	Наречия, которые использовали обучающиеся
весело (ехать)	хорошо (ехать)
(не видно) ни впереди	(не видно) ни впереди (не видно) ни тут
(суживающиеся) вдали	(суживающиеся) вдали
Высоко	Высоко
(растущие) кое-где	(растущие) где-то
однообразно (клонятся)	одинаково (клонятся)
неожиданно (потянуло)	сильно (потянуло)
(потянуло) откуда-то	(потянуло) откуда-то
навстречу (бегут)	_____
Там	Там
Здесь	Здесь
совершенно (пропадает)	совсем (пропадает)
Где	Где
совсем (выпрыгивает)	совсем (выпрыгивает) высоко (выпрыгивает)
удивленно (озираясь)	_____
Пристально	_____

Использование обучающимися наречия *низко (клонятся)* вместо наречия *однообразно* говорит о непонимании школьниками значения глаголов *клонятся* и *кланяются*, поэтому в словосочетании «однообразно клонятся»: нарушена семантическая сочетаемость в словосочетании «глагол

+ наречие». Выбор семиклассниками наречия *сильно (держаться)* вместо наречия *покрепче* также говорит о том, что они не осознали значение степени проявления признака у наречия и не поняли, что в данном случае уместно использовать наречие в сравнительной степени.

Обучающиеся, достигшие высокого уровня, смогли определить лексико-семантические группы вставленных в текст наречий (пространственно-временные наречия и характеризующие наречия). Также им не составило особого труда определить текстовую функцию данных наречий (характеристика окружающей среды, характеристика настроения героя, его восприятия мира).

Ошибки в семантической сочетаемости «глагол + наречие» (*высоко (выпрыгивает)* использовали вместо *совсем (выпрыгивает)*), в неадекватности подбора синонимов (вместо *кое-где* использовали *где-то*), в непонимании авторского замысла использования наречия с целью характеристики эмоционального состояния героя (использовали *хорошо (ехать)* вместо *весело (ехать)*) встречались в работах слабых обучающихся. При определении текстовой функции наречий школьники написали: «В тексте есть пространственно-временные наречия, которые помогают описать местность, а характеризующие наречия передают душевное состояние героя».

Обучающиеся, овладевшие низким уровнем, помимо перечисленных ошибок, не смогли определить функцию наречий в тексте в соответствии с авторским замыслом высказывания, лексико-семантические группы наречий. Неумение определить текстовую функцию наречий в тексте связано с непониманием коммуникативных возможностей наречий.

4.Использование наречий в собственных высказываниях адекватно замыслу. С целью проверить данное умение школьникам была предложена задача 4.

Задача 4. Выбрав определенную лексико-семантическую группу наречий, опишите ваше любимое место в г. Санкт-Петербурге. (Отметим, что для обучающихся КК задание звучало следующим образом: «С помощью наречий опишите ваше любимое место в г. Санкт-Петербурге»).

С данным заданием справились 34 школьника ЭК и 3 школьника КК из 57. Данное задание определило высокий уровень развития коммуникативной компетенции обучающихся ЭК – уровень адекватного синтеза. Приведем пример текстов, характерных разным уровням сформированности коммуникативной компетенции.

Низкий уровень.

Я люблю летний сад. Как *хорошо* бродить по его дорожкам и наблюдать за *бойко* летающими птицами. Они *быстро* перелетают с дерева на дерево, перепрыгивают с ветки на ветку. Воробьи *непонятно* чирикают, вороны *громко* кричат. Между деревьями Летнего сада хочется гулять *часами*.

Данный текст представляет собой неадекватное использование школьником наречий. Используя характеризующие наречия *бойко*, *быстро*, *непонятно*, *громко* как доминирующие в высказывании, обучающийся описал поведение фауны сада, но не сам сад, как самое любимое место автора.

Высказываний такого уровня 18 (ЭК). Семиклассники контрольных классов не создали собственное высказывание, так как им было не ясно задание.

Средний уровень.

Перед нами памятник Петру Великому – Медный всадник. Петр Великий *властно* поднял руку, чем показал непобедимую силу русского народа. А камень, на котором стоит памятник, олицетворяет трудности, преодолимые императором.

Слева возвышается здание Адмиралтейства, *позади* памятника Петру I стоит Исаакиевский собор, который как бы хранит Великого реформатора. А *впереди* бушует покоренная Нева. Находясь около этого памятника, *сразу* представляешь Петра I, который *по-хозяйски* осматривает окрестности Невы и *уверенно* отдает приказы...

Доминирующей лексико-семантической группой наречий в данном тексте обучающегося является группа пространственно-временных наречий: *слева*, *позади*, *впереди*. Данные наречия указывают только на местонахождение того или иного объекта, но не передают авторского восприятия, хотя в задании сказано описать «любимое» место. Поэтому справедливо считать, что это пример непоследовательного использования наречий в собственном высказывании.

Высказываний такого уровня 31 (ЭК) и 3 (КК).

Высокий уровень:

Прогуливаясь по Невскому проспекту, *незаметно* для себя попадаешь на площадь Александра Невского, где *вдруг* останавливаешься и *восхищенно* смотришь – *впереди* Александро-Невская Лавра. Пройдя на территорию Лавры, чувствуется легкость и спокойствие, которые хочется оставить в сердце *навек*. Сердце *умиротворенно* прислушивается к звукам колокола... До боли пытаешься впитать в себя все тоны *по-родному* близкой музыки колокола, а попав за пределы Лавры, *свято* хранишь их в сердце.

Использование школьником характеризующих наречий оправдано. С помощью наречий *навек*, *умиротворенно*, *по-родному*, *свято*, относящихся к лексико-семантической группе характеризующих наречий и лексико-семантической группе наречий с национально-культурным компонентом, автор передал свое благоговейное восприятие Александро-Невской Лавры как теплого и родного для души места. Из высказывания мы понимаем, что там спокойно и приятно находиться, как в родном доме, и возникает невероятное желание туда пойти и поклониться нашей национальной святыне. Семиклассник через свое отношение к Александро-Невской Лавре описал место (тип текста – описание).

Таким образом, школьник справился с коммуникативной задачей, используя наречия адекватно замыслу своего высказывания. Текстов такого уровня 8 (ЭК) и 0 (КК).

Отметим, что чаще всего обучающиеся выбирали лексико-семантическую группу характеризующих наречий, так как они по текстовой роли схожи с качественными прилагательными, которые легче осознаются семиклассниками.

Качественно-количественный анализ выполненных работ обучающихся (57 школьников ЭК и 57 школьников КК) в структуре контрольного эксперимента позволил выделить **три уровня коммуникативной компетенции семиклассников** после изучения наречия на основе системно-функционального подхода:

– **уровень неадекватного синтеза (низкий уровень)**. Обучающиеся, достигшие этого уровня, умеют распознавать наречия различных

грамматических разрядов, их синтаксические функции, имеют представления о лексико-семантических группах наречий, хотя не умеют их использовать в создании текстовых фрагментов. При создании самостоятельного текста-высказывания не всегда последовательно раскрывают тему, не умеют делать вывод при анализе грамматической характеристики наречия. К завершающему этапу изучения наречия допускают орфографические, синтаксические, грамматические и речевые ошибки. У семиклассников этого уровня не было сформировано понятие о коммуникативных возможностях наречий.

– **уровень непоследовательно адекватного синтеза (средний уровень).** Обучающиеся, достигшие этого уровня, владеют качествами коммуникативной компетенции, которые присущи обучающимся высокого уровня. Однако в их работах встречаются языковые, речевые и коммуникативные ошибки и недочеты: во-первых, ошибки в семантической сочетаемости «глагол + наречие» (*совсем выпрыгивает* вместо *высоко выпрыгивает*); во-вторых, неадекватный подбор синонимов (*кое-где* вместо *где-то*); в-третьих, неумение охарактеризовать эмоциональное состояние человека (вместо *весело ехать хорошо ехать*) и т.п. При создании текстов встречаются орфографические и грамматические ошибки.

– **уровень адекватного синтеза (высокий уровень).** Обучающиеся, достигшие этого уровня, в совершенстве владеют умением создавать тексты разного типа (описание, повествование, рассуждение и их комбинации), жанра (рассказ на научную тему, письмо, развернутое определение, комментирование грамматических категорий и др.), стиля речи (учебно-научного, художественного, публицистического), подчиняя высказывание теме, главной мысли и коммуникативной задаче высказывания. Кроме того, они осознанно употребляют наречия различных грамматических разрядов и лексико-семантических групп в соответствии с индивидуальным замыслом устного/письменного высказывания. Знания различных лексико-

семантических групп наречий и умение их использовать в самостоятельных творческих произведениях – свидетельство высокого уровня коммуникативной компетенции семиклассников. Они свободно используют эмоционально-экспрессивные возможности наречия для выражения индивидуального отношения к предмету речи и его оценке.

Важнейший показатель учета школьниками коммуникативных возможностей наречий – использование словосочетаний «глагол + наречие», «наречие + наречие», «прилагательное + наречие», «существительное + наречие» – характеризует возросший уровень **семантического чутья** в употреблении наречий в структуре словосочетаний. Данный факт говорит о высоком уровне **психосемантического сознания** обучающихся.

Редко встречающиеся стилистические недочеты в ученических работах свидетельствуют о том, что процесс формирования текстовой деятельности семиклассников находится в динамике и требует дальнейшей работы по совершенствованию речевой культуры. Отмечаем высокий уровень грамотности обучающихся этого уровня.

Сопоставим результаты контрольного среза в ЭК и КК. Отметим, что эксперимент, в котором принимали участие 259 семиклассников, проводился три года. В диссертации мы приводим результаты третьего эксперимента /года (57 школьников КК и 57 школьников ЭК). Данные приведены в таблице 8 и рисунке 5.

Таблица 8

Результаты контрольного среза в ЭК и КК

Уровень	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
ЭК	74	5	21
КК	25	2	73
Итого	49	3	52

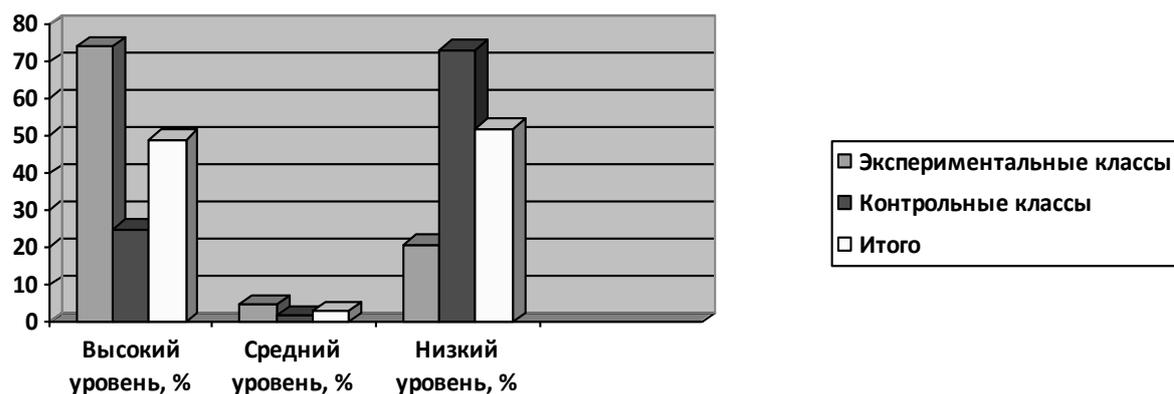


Рис. 5. Результаты контрольного среза в ЭК и КК

Отмечаем: уровень коммуникативной компетенции в экспериментальных классах выше на **49 %**.

Результаты проведенного обучающего эксперимента определяем по 1 уровню, т.к. это уровень, к которому должны стремиться обучающиеся и по которому можно судить о сформированности коммуникативной компетенции и функциональной грамотности семиклассников.

Сопоставительные данные констатирующего и контрольного срезов, проведенных в экспериментальном классе, представлены в таблице 9 и рисунке 6.

Таблица 9

Результаты констатирующего и контрольного срезов

Уровень	Уровень адекватного синтеза	Уровень непоследовательно адекватного синтеза	Уровень неадекватного синтеза
Констатирующий эксперимент, %	12	32	56
Контрольный эксперимент, %	74	5	21
Итого	62	27	35

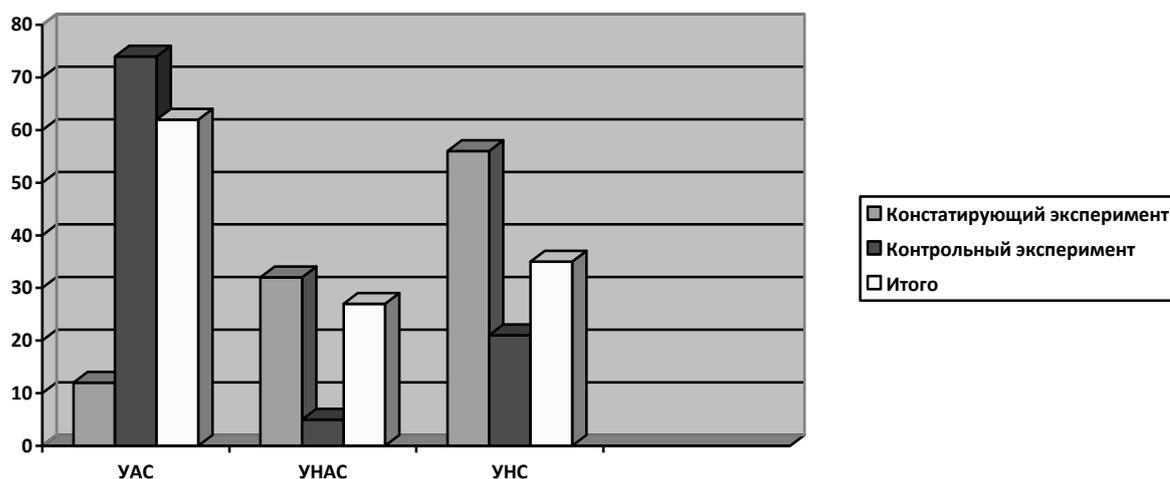


Рис. 6. Результаты констатирующего и контрольного срезов

Отмечаем: уровень коммуникативной компетенции семиклассников после обучающего эксперимента повысился на **62 %**. У школьников возрос уровень знаний о наречии как самостоятельной части речи, знаний о функционально-коммуникативных возможностях наречия, повысился уровень умений использовать наречия адекватно авторскому замыслу.

Таким образом, экспериментально доказана эффективность экспериментальной методики уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Методика уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию строится с учетом:

- системно-функционального подхода;
- системных знаний школьников о наречии (язык как система, наречие как часть этой системы, функциональные и стилистические особенности наречия и др.);
- компонентов коммуникативной компетенции (деятельностный, культурно-коммуникативный, языковой, собственно коммуникативный, культуроведческий);
- этапов обучения наречию (аналитический, классификационный, системно-расширительный, функционально-расширительный, контрольно-обобщающий);
- лингвистических и психолого-педагогических трудностей восприятия дидактического материала по теме «Наречие»;
- модели расположения грамматического материала о наречии, основанной на триединстве «язык–речь–коммуникация» и других условий.

Выполнение перечисленных условий способствует эффективному уровневому развитию коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия.

2. В системе упражнений, способствующей уровневому развитию коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода, дидактический материал подобран в соответствии с лингвометодическими принципами отбора дидактического материала, жанрово-стилистического разнообразия, ярко выраженной семантической доминанты определенной лексико-семантической группы, логической последовательности использования текстов в соответствии с трудностью определения лексико-семантической группы наречия и др..

3. Типы и виды упражнений и заданий подбирались с учетом этапа изучения наречия:

– актуализации и приращения знаний (языковые аналитические и обобщающие упражнения, сравнительно-аналитические и лексико-грамматические задачи, комментированные упражнения на вставку, замену и переконструирование дидактического материала, словарно-орфографические упражнения с привлечением орфографических и толковых словарей и т.д.);

– понятийно-аналитического (особое место занимает структурно-логическая схема, развивающая логические способности обучающихся);

– системно-расширительного (упражнения на редактирование, творческое списывание, творческий диктант);

– функционально-коммуникативного (большое внимание уделялось условно-речевым, коммуникативным упражнениям и задачам);

– контрольно-обобщающего (вопросно-ответные, ситуативные, дискуссионные и другие).

4. Система дополнительных заданий способствовала введению в упражнения и задания грамматического характера вопросов, касающихся семантики наречий, их особенностей функционирования в речи, использования наречий с целью решения коммуникативных задач и др.

5. Анализ результатов экспериментальной работы позволил определить:

– систему показателей обученности в процессе уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода, состоящую из показателей а) формирования (владение понятиями, владение фактами, владение научной проблематикой, владение правилами) и б) сформированности языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков (построение алгоритма выполнения конкретных действий; моделирование практического выполнения действий, выполнение комплекса

действий, составляющих умение моделировать; самоанализ результатов выполнения действий), которые способствовали определению критериев диагностики уровневых достижений семиклассниками коммуникативной компетенции при изучении наречия на основе системно-функционального подхода (системные знания о наречии как части речи, выделение наречий в тексте, выбор наречий с учетом семантических особенностей и вставка их в текст, использование наречий в собственных высказываниях адекватно замыслу), которые являются содержанием контрольного среза.

6. Сопоставительный анализ материалов контрольного среза, проведенного в экспериментальных и контрольных классах, показал, что уровень коммуникативной компетенции семиклассников, изучивших наречие на основе системно-функционального подхода, выше на 49 %. После обучающего эксперимента уровень коммуникативной компетенции семиклассников повысился на **62 %**. Данный факт подтверждает гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблемы уровневого развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия показывает, что её актуальность определяется противоречием между требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, и а) реальным уровнем развития коммуникативной компетенции обучающихся 7 классов; б) недостаточным научно-методическим сопровождением системы развития коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия; в) реальными потребностями школьной практики.

Проведенное диссертационное исследование позволило прийти следующим **выводам**, подтверждающим справедливость гипотезы и основных положений, вынесенных на защиту:

1) методическими условиями, обеспечивающими развитие высокого уровня коммуникативной компетенции обучающихся при изучении наречия, являются а) системно-функциональный подход, позволяющий изучать часть речи в системе «язык–речь–коммуникация», б) обучение наречию, учитывающее компоненты коммуникативной компетенции, ее уровни и критерии их оценки;

2) дополненная структура коммуникативной компетенции (*культурно-коммуникативный компонент, коммуникативное сознание и самоконтроль, ценностно-коммуникативная мотивация*) позволила определить уровни коммуникативной компетенции семиклассников, раскрыть их содержательные характеристики и разработать диагностические критерии оценки достигнутого уровня коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия на основе системно-функционального подхода;

3) анализ действующих учебно-методических комплексов по русскому языку с точки зрения развития коммуникативной компетенции

семиклассников показал, что наречие изучается в отрыве от системы речи и процесса коммуникации;

4) изучение познавательных возможностей подростков способствовало созданию наиболее эффективной системы языковых, речевых упражнений (*аналитические, обобщающие, словарно-орфографические и другие упражнения*) и коммуникативных задач, направленных на уровневое развитие коммуникативной компетенции;

5) результаты экспериментального обучения свидетельствуют о необходимости введения знаний о наречии на основе системно-функционального подхода с учетом этапа обучения наречию, что и способствует развитию коммуникативной компетенции семиклассников, предложенная методика может стать моделью для обучения и другим частям речи.

Дальнейшее исследование проблемы уровневого развития коммуникативной компетенции должно быть направлено на методическое сопровождение при обучении другим частям речи.

Очевидной становится необходимость продолжения исследования с нескольких позиций: 1) уровневое развитие коммуникативной компетенции обучающихся при изучении морфологии; 2) системно-функциональный подход к изучению частей речи в школе и 3) интеграция уроков грамматики и развития речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамов, Б.А.* Текст как закрытая система языковых знаков / Б.А. Абрамов // Лингвистика текста: материалы научной конференции. Ч.1. – М.: МГПИИЯ им. М. Горького, 1974. – С. 3 – 4.
2. *Акишина, А.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. / А. Акишина, О.Е. Каган. – М.: Русский язык. Курсы. – 2019.- 256 с.
3. *Алексеева, О. В.* Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка / О.В. Алексеева: дис. ... д. пед. наук: 13.00.02 – Москва, 2010. – 372 с.
4. *Алентикова, С.Ф.* Формирование коммуникативно-речевых умений младших школьников в процессе изучения текста / С.Ф. Алентикова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Рязань, 1999. – 210 с.
5. *Андрюшина, Н.П.* Актуальные проблемы разработки тестовых материалов второго уровня общего владения русским языком как иностранным/ Н.П. Андрюшина, М.Н. Макова. // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (831) / 2019. – С. 35 – 45.
6. *Антонова, Е.С.* Методика преподавания русского языка: компетентностно-деятельностный подход: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2007. – 464 с.
7. Анализ текста в вузе и школе / Под редакцией Т.К. Донской.– СПб., 2008. – 228 с.
8. *Артемьева, О.В.* Модусные смыслы в структуре пропозиций диалектных отсубстантивных глаголов/ О.В. Артемьева// Материалы международной методической конференции «Русский язык: вопросы теории и инновационные методы преподавания»: В 3 ч.–Иркутск, 2001. – Ч. 1.–256 с.
9. *Арутюнова, Н.Д.* Предложение и его смысл / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 384 с.

10. *Ахманова, О.С.* Словарь лингвистических терминов/ О.С. Ахманова. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 576 с.
11. *Бабайцева, В. В.* Русский язык: Теория: Учеб. для 5-9 кл. общеобразоват. Учреждений / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1993. – 256 с.
12. *Баклагова, Ю.В.* Принципы системно-функционального описания лексики / Ю.В. Баклагова. – 2000.
13. *Балыхина, Т.М.* Основы теории и практики тестирования (в аспекте русского языка как иностранного)/ Т.М. Балыхина. – М., 2009.
14. *Баранова, Н.Н.* Технология уровневой дифференциации и индивидуализации обучения. / Н.Н. Баранова// Начальная школа. – 2016. – № 2. – С. 46 – 49.
15. *Барсов, А.А.* Российская грамматика Антона Алексеевича Барсова / А.А. Барсов. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 776 с.
16. *Батырева, С.Г.* Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / С.Г. Батырева. – М., 2017. – 25 с.
17. *Берштейн, Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Берштейн. – М.: Методика, 1966. – 349 с.
18. *Битехтина, Г.А.* Семантико-синтаксические разряды определительных наречий в русском языке и условия их функционирования / Г.А. Битехтина: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – М., 1979. – 252 с.
19. *Блонский, П.П.* Память и мышление / П.П. Блонский. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
20. *Боброва, Т.О.* Современные подходы в формировании лингвистической, коммуникативной и межкузыковой компетенций в обучении иностранному языку в вузе / Т.О. Боброва. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cprsob.ru/load/21-1-0-91> (дата обращения: 07.02.2020).

21. *Бобылев, В.Г.* Метафорическое использование грамматических категорий и форм в художественном тексте / В.Г. Бобылев // Русский язык в школе. – 2004. – №1. – С. 64.
22. *Богданова (Симакова), Е.С.* Работа над историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности старших школьников / Е.С. Богданова (Симакова) // Психолого-педагогический поиск. – Рязань. – № 1, 2017. – С. 105 – 113.
23. *Богин, Г.И.* Противоречия в процессе формирования речевой способности: Учебное пособие / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1977. – 84 с.
24. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
25. *Бондарко, А.В.* Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. – Изд. 4-е. – М.: ЛКИ, 2007. – 208 с.
26. *Бондарко, А.В.* Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры / А.В. Бондарко. – СПб.: Наука, 2005. – 480 с.
27. *Бондарко, А.В.* Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка / А.В. Бондарко / Российская академия наук. Институт лингвистических исследований. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
28. *Буланин, Л.Л.* Трудные вопросы морфологии. Пособие для учителей / Л.Л. Буланин. - М.: Просвещение, 1976 – 208 с.
29. *Булохов, В.Я.* Экспрессивная орфография: Учебно-методическое пособие / В.Я. Булохов. – Красноярск: РИО КГПУ, 2001. – 70 с.
30. *Булыгина, Л.Н.* Критериально-уровневый подход к оцениванию сформированности коммуникативных компетенций обучающихся в образовательном процессе основной школы / Л.Н. Булыгин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011/ 1. – С.24 – 31.
31. *Быстрова, Е.А.* Коммуникативная методика в преподавании родного языка / Е.А. Быстрова // Русский язык в школе. – 1996. - №1.– С. 3–8.

32. *Быстрова, Е.А.* Формирование умений самообразования в условиях учебного сотрудничества на уроках русского языка. Методические рекомендации / Е.А. Быстрова. – Л., 1991. – 30 с.
33. *Васильев, Л.М.* Семантика русского глагола: [Учеб. пособие для фак-тов повышения квалификации] / Л.М. Васильев. – М.: Высшая школа, 1981. – 184 с.
34. *Виноградов, В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – М., 1972 – 616 с.
35. *Виноградов, В.В.* Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1996. – 640 с.
36. *Виноградов, В.Д.* Функциональная грамматика современного русского языка. Теоретический курс грамматики в общей системе обучения русскому языку как иностранному / В. Д. Виноградов. – Н. Новгород, НГПУ, 2004. – 314 с.
37. *Винокур, Г.О.* Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – 492 с.
38. *Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, И.Б. Ительсон и др. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.*
39. *Востоков, А.Х.* Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная / А.Х. Востоков. – СПб., 1838.
40. *Вольф, Е.М.* Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 232 с.
41. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М., 1982. – 324 с.
42. *Вязоветская, И.А.* Копилка текстов / И.А. Вязоветская // Русский язык в школе. – 2000. – №6. – С. 34 – 36.

43. Гагаев, П.А. А.С. Пушкин. «Что тебе в имени моем?» (Опыт стилистико – грамматического анализа поэтического текста) / П.А. Гагаев // Русский язык в школе. – 2002. – №2. – С. 6 – 9.
44. Гагаев, П.А. И.А. Бунин. «В степи» (Опыт стилистико – грамматического анализа поэтического текста) / П.А. Гагаев // Русский язык в школе. – 2003. – №2. – С. 59 – 63.
45. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/ И.Р. Гальперин. – Изд. 5-е, стереотипное. – М.: Ком Книга, 2007. – 144 с.
46. Гойман, О.Я. Речевая коммуникация: Учебник / О.Я. Гойман, Т.М. Надеина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М – 2008. – 207 с.
47. Головин, Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1980. – 335 с.
48. Горобец, Л.Н. Метод проекта как педагогическая технология / Л.Н. Горобец // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп, –2012. – №2. – С.120 – 127.
49. Горобец, Л.Н. Современная технология обучения студентов речевой культуре / Л.Н. Горобец // Записки Горного института. Т. 193. Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. – СПб., 2011. – С. 115 – 119.
50. Горобец, Л.Н. Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности на основе обучающих проектов / Л.Н. Горобец // Вестник Костромского Университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – №1. – С.133 – 135.
51. Горобец Л.Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук./ Л.Н. Горобец. – РГПУ им. А.И. Герцена – Санкт-Петербург. – 1998. – 17 с.

52. *Горбачевич, К.С.* Нормы современного русского литературного языка: Пособие для учителей / К.С. Горбачевич. – 2-е изд., испр. и. доп. – М.: Просвещение, 1981 – 208 с.
53. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова и др. – СПб., 1999.
54. *Давыдов, В.В.* Принципы обучения в школе будущего // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 296 – 301.
55. *Данилов, М.А.* Дидактика К.Д. Ушинского / Под ред. Е.Н. Медынского. – М.: Л, 1984. – 172 с.
56. *Дегтярева, М.М.* Особенности субъективно – оценочных форм кратких прилагательных / М.М. Дегтярева // Русский язык в школе. – 2004. – № 6. – С. 82 – 84.
57. *Дейкина, А.Д.* Формирование культурно-интеллектуального отношения обучающихся в русскому языку в современной парадигме образования / А.Д. Дейкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология» – 2012. №2. – С. 66 – 74.
58. *Дейкина, А.Д.* Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Русский язык в школе. – 2014. № 4 – С. 12 – 17.
59. *Днепров, Э.Д.* Сборник нормативных документов для образовательных учреждений, реализующих программы общего образования / Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2005. – 443 с.
60. *Донская, Т.К.* Индивидуальный подход к обучающимся на уроках русского языка (при изучении темы «Глагол») / Т.К. Донская: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Л., 1969. – 421 с.

61. *Донская, Т.К.* «И мы сохраним тебя, русская речь...» / Т.Д. Донская. – СПб., 2009. – 141 с.
62. *Дридзе, Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 272 с.
63. *Дружинин, В.Н.* Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб, 2007. – 530 с.
64. *Дудников, А.В.* Преподавание грамматики в восьмилетней школе: пособие для учителей / А.В. Дудников. – М.: Просвещение, 1977. – 303 с.
65. *Егорова, Б.Н.* Семантика наречий современного русского языка в аспекте их сочетаемости с глаголами: автореф. дис. ... канд. филол. наук. / Б.Н. Егорова. – Башк. гос. ун-т. – Уфа, 2000. – 19 с.
66. *Есина, З.И.* Вводный курс практической фонетики русского языка: Для студентов из Юго-Вост. Азии, говорящих по-анг. / Сост.: З.И. Есина, Е.Р. Максимова. – М., 1977. – 56 с.
67. *Жинкин, Н.И.* Язык. Речь. Творчество. (Избранные труды) / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
68. *Жинкин, Н.И.* Замысел речи <Тезисы доклада> / Язык. Речь. Творчество (Избранные труды) / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 366 с.
69. *Жинкин, Н.И.* Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
70. *Жинкин, Н.И.* Психологические особенности спонтанной речи / Н.И. Жинкин. – М.: Просвещение, 1967.
71. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 250 с.
72. *Залевская, А.А.* Введение в психолингвистику [Текст]: учебник / А.А. Залевская. – М.: Direct Media, 2013. – 560 с.
73. *Залевская, А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. [Текст]: избр. Труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 542 с.

74. *Зимняя, И.А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
75. *Зимняя, И.А.* Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2010. – 448 с.
76. *Зимняя, И.А.* Психологические аспекты обучения говорения на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М., 1984. – 448 с.
77. *Зимняя, И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
78. *Зинченко, В.П.* Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В.П. Зинченко, В.М. Гордон // Системные исследования. Ежегодник. 1975. – М., 1976.
79. *Зиятдинова, Е.В.* Формирование коммуникативных компетенций школьников в проектной деятельности / Е.В. Зиятдинова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Уфа, 2012. – 241 с.
80. *Золотова, Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
81. *Золотова, Г.А.* Композиция и грамматика / Г.А. Золотова / Язык как творчество. Сб. статей к 70-летию В.П. Григорьева. – М.: ИРЯ РАН, 1996. – С. 284 – 296.
82. *Золотова, Г.А.* Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1973. – 351 с.
83. *Игнатова, И.Б.* Обучение грамматическому строю русской речи иностранных студентов-филологов как основа формирования языковой личности будущего учителя / И.Б. Игнатова: дис. ... д. наук: 13.00.02. – СПб, 1997. – 410 с.
84. *Ипполитова, Н.А.* Текст в системе изучения русского языка в школе. Материалы к спецкурсу / Н.А. Ипполитова. – М.: Наука, 1992. – 127 с.

85. *Ипполитова, Н.А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
86. *Калмыкова, З.И.* Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
87. *Каменская, О.Л.* Текст и коммуникация / О.Л. Каменская. – М.: Высшая школа, 1990. – 152 с.
88. *Капитонова, Т.И.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. / Т.И. Капитонова, М.В. Московкин, А.Н. Щукин; под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 308 с.
89. *Карамова, А.А.* Категория оценки в современном русском языке: Учебное пособие / А.А. Карамова. – Уфа: РИО БашГУ, 2003. – 52 с.
90. *Караулов, Ю.Н.* Ассоциативная грамматика русского языка / Ю.Н. Караулов. – Изд. 2-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 328 с.
91. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
92. *Карнаухова, А.А.* Формирование коммуникативной компетенции учащихся в информационной образовательной среде городской школы / А.А. Карнаухова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Якутск, 2011. – 171 с.
93. *Коменский, Я.А.* Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 2 / Я.А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982.
94. *Кодухов, В.И.* Функции языка и речи и функциональная грамматика / В.И. Кодухов // Языковая системность при коммуникативном обучении: Сб. статей / Под ред. Лаптевой О.А., Лобановой Н.А., Формановской Н.И. – М.: Русский язык. – 1988. – 164 с.
95. *Колишанский, Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка / Под ред. Т.В. Булыгиной. Издание 2-е, стереотипное. – М.: Ком Книга, 2005. – 176 с.

96. *Колшанский, Г.В.* Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. – Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 152 с.
97. *Кочинева, О.К.* Лингвистический эксперимент на уроках русского языка и литературы / О.К. Кочинева / Совершенствование методов обучения русскому языку: сборник статей: пособие для учителей/ сост. А.Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с.
98. *Крамская, Т.Н.* Обучающий проект как метод совершенствования выразительности речи обучающихся на основе системно-функционального подхода к изучению наречия на уроках русского языка / Т.Н. Крамская / Личность, общество, образование в изменяющемся мире: межвузовский сборник научных трудов. – СПб.: ЛОИРО, 2011. – 434 с.
99. *Крамская, Т.Н., Горобец, Л.Н.* Изучение темы «Наречие» на основе системно-функционального подхода. / Л.Н. Горобец, Т.Н. Крамская // Научный диалог. – № 10 (58). 2016 – С. 349 – 361.
100. *Крамская, Т.Н., Горобец, Л.Н.* Системно-функциональный подход как основа формирования коммуникативных универсальных учебных действий семиклассников в процессе изучения наречия / Л.Н. Горобец, Т.Н. Крамская // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 4. – С. 24 – 29.
101. *Крамская, Т.Н.* Содержание коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия. / Т.Н. Крамская // Культурная жизнь Юга России. – 2013.– 2 (№ 49). – С. 100 – 102.
102. *Крамская, Т.Н.* Функционально-коммуникативные типы текстов на уроках русского языка и развития речи // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 2.– С. 179 – 184.
103. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 445 с.
104. *Крючкова, Л.С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Учебное пособие/ Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Наука. Флинта, 2014. – 480 с.

105. *Кулаева, Г.М.* Эстетический идеал в системе формирования ценностного отношения обучающихся к русскому языку: автореф. дис. ... д. пед. наук / Г.М. Кулаева. – М., 2008. – 45 с.
106. *Куликова, И.С.* Теория языка: учебно – методический комплекс. В 2 ч. Ч II.: Язык – человек – народ / И.С. Куликова, Д.В. Салмина. – СПб., М.: Наука: САГА: ФОРУМ, 2009. – 480 с.
107. *Куманьева, А.Е.* Изучение текстообразующей функции лексических средств в X – XI классах / А.Е. Куманьева // Русский язык в школе. – 2005. – № 6. – С. 9 – 14.
108. *Лавров, Н. А.* Изучение неизменяемых частей речи в 5-8 классах / Н.А. Лавров. – М.: Просвещение, 1968. – 256 с.
109. *Лавров, Н. А.* Тема «Наречие» в восьмилетней школе. Учеб. пособие для преподавателя / Н.А. Лавров. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 88 с.
110. *Ладыженская, Т.А.* Живое слово: устная речь как средство и предмет обучения: Уч. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов / Т.А. Ладыженская. – М: Просвещение, 1986. – 127 с.
111. *Лазарева, Л.А.* Уроки русского языка в 6 классе: из опыта работы. Пособие для учителей / Л.А. Лазарева. – М.: Просвещение, 1979. – 207 с.
112. *Лазько, Э.П.* Слитное и раздельное написание *не* с наречиями на *о* и *е* / Э.П. Лазько // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 41.
113. *Ларина, И.Б.* Опорный конспект в компьютерных программах по теме «Наречие как часть речи» / И.Б. Ларина // Русский язык в школе. – 2001. – № 5 – С. 17 – 21.
114. *Ларионова, Л.Г.* Слитное, раздельное и дефисное написание наречий / Л.Г. Ларионова // Русский язык в школе. – 2000. – № 5. – С. 31 – 35.
115. *Леонтьев, А.А.* Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
116. *Леонтьев, А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 305 с.

117. *Леонтьев, А.А.* Язык. Речь. Речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
118. *Леонтьев, А.Н.* Общее понятие о деятельности / А.Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности/ Ответственный редактор А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – С. 21 – 28.
119. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
120. *Левушкина, О.Н.* Лингвокультурологический анализ образов-символов художественного текста. Теория и история вопроса: монография / О.Н. Левушкина. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2008. – 176 с.
121. *Лидман-Орлова, Г.К.* Содержание и методика по развитию речи на уроках изучения теории языка / Г.К. Лидман-Орлова // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: (Сб. статей из опыта работы). Пособие для учителей / Сост. А.Н. Матвеева. – М.: Просвещение, 1982.
122. Лингвометодические основы работы над текстом в школе / под редакцией В.В. Степановой. – Л.: ЛГПИ, 1982. – 125 с.
123. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
124. *Лейтес, Н.С.* Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
125. *Львов, М.Р.* Работа над сочинением в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1970. – 160 с.
126. *Мартиросян, А.Г.* Системно-функциональный подход к обучению иностранных студентов способам выражения определительных отношений в русском языке: автореф. ... канд. пед. наук / А.Г. Мартиросян – Белгород, 2008. – 23 с.
127. *Матвеева, Т.Ф.* К постановке вопроса о связи актуального членения предложения с функционально – смысловыми типами речи /

Т.Ф. Матвеева // Синтаксис и стилистика: функциональный аспект. Сборник научных трудов. – М.: Университет дружбы народов, 1982. – 144 с.

128. *Машбиц, Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельности / Е.И. Машбиц. – Киев: Вища шк., 1987. – 223 с.

129. *Меретукова, З.К.* Методология научного исследования и образования: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / З.К. Меретукова. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2004 – 251 с.

130. *Меретукова, З.К.* Подготовка будущего учителя к преодолению профессионально-педагогических затруднений как проблема педагогического образования / З.К. Меретукова // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2005. – № 1. – С. 125 – 130.

131. *Меретукова, З.К.* Теоретические и практические основы подготовки учителя к развивающему обучению: автореф. ... д. пед. наук. / З.К. Меретукова – М., 1998. – 33 с.

132. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е.И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.

133. Методика преподавания русского языка в школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 2000. – 368 с.

134. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб.завед. / М. Т. Баранова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженской и др. – М.: Академия, 2000.

135. Методика преподавания русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

136. *Митина, С.Н.* Системно-функциональный подход к изучению второстепенных членов предложения в школе / С.Н. Митина: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Н. Новгород, 1991. – 172 с.

137. *Михайловская, Н.Г.* К проблеме межстилевой омонимии («люди» и «животные» в литературном языке и в арго) / Н.Г. Михайловская, У. Хао // Русский язык в школе. – 2002. – № 4. – С. 87 – 91.
138. *Морозова, И.Д.* Виды изложений / И.Д. Морозова. – М.: Просвещение, 1984. – 127 с.
139. *Московкин, Л.В.* Хрестоматия по методике преподавания по русскому языку как иностранному. / Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 552 с.
140. *Назарова, Л.К.* Индивидуальные различия первоклассников при овладении правописанием / Л.К. Назарова. – М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1960. – 132 с.
141. *Напольнова, Т.В.* Активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках русского языка / Т.В. Напольнова. – М.: Просвещение, 1983.
142. *Нежурина, Н.Ю.* Формирование коммуникативной речевой компетенции школьников посредством дебатной технологии: автореф. дис.... канд. пед. наук./ Н.Ю. Нежурина – Воронеж, 2016. – 24 с.
143. *Немов, Р.С.* Психология. Книга 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2003. – 688 с.
144. *Нефедова, Р.М.* Имена прилагательные как изобразительное средство языка / Р.М. Нефедова // Русский язык в школе. – 2000. – № 6. – С. 34 – 37.
145. *Николина, Н.А.* «Поэзия грамматики» («Трилистник минутный» И. Анненского) / Н.А. Николина // Русский язык в школе. – 1999. – № 6. – С. 59 – 66.
146. *Новиков, А.И.* Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М.: Наука, 1983. – 214 с.

147. *Новикова, Т.Ф.* Культурологический подход к преподаванию русского языка: модель регионального компонента: автореф. ... д. пед. наук./ Т.Ф. Новикова – М, 2007. – 47 с.
148. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 240 с.
149. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
150. *Основина, Г.А.* Структура и семантика предложений типа *Здесь темно читать* / Г.А. Основина // Русский язык в школе. – 2006. – № 5. – С. 81 – 85.
151. Основы текстоведения в школе: Книга для учителя / Под ред. проф. Н.С. Болотовой. – Томск: Изд – во ЦНТИ. – 2000. – 244 с.
152. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет: (Педагогическая наука – реформе школы) / Под редакцией И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова; Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
153. *Павлова, А.И.* Формирование коммуникативной компетенции обучающихся 5-9 классов в работе с учебно-научными текстами: автореф. ... канд. пед. наук. / А.И. Павлова. – Орел, 2007. – 24 с.
154. *Панков, Ф.И.* Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия: на материале категории адverbальной темпоральности / Ф.И. Панков. – М.: МАКС Пресс, 2008. – 448 с.
155. *Панков, Ф.И.* Функционально-коммуникативная грамматика русского наречия: автореф. ... д. филол. наук. / Ф.И. Панков – М., 2009 – 49 с.
156. *Пассов, Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1977. – 216 с.

157. Педагогика: 100 вопросов-100 ответов: учебное пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.
158. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983
159. Педагогика: [Учеб. пособие для пед. ин-тов/ Ю.А. Бабанский, Т.А. Ильина, Н.А. Сорокин и др.]; Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
160. *Пеньковский, А.Б.* Очерки по русской семантике / А.Б. Пеньковский. – М.: Яз.слав.культуры, 2014. – 460 с.
161. Переходность и синкретизм в языке и речи: Межвузовский сборник научных трудов. –М.: Прометей, МПГУ им. В.И. Ленина, 1991.–267 с.
162. *Пестова, Т.Н.* Уровни сформированности коммуникативной компетенции семиклассников при изучении наречия / Т.Н. Пестова // Актуальные проблемы культуры современной русской речи: Сборник статей по итогам XIV Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Армавир, 21 февраля, 2019 года) / науч. ред.: АА. Безруков, И.И. Горина, Д.А. Ковальчук; отв. ред.: Л.Н. Горобец, Я.С. Никульникова. – Армавир: РИО АГПУ, 2019. – С. 163 – 166
163. *Петренко, В.Ф.* Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
164. *Петров, А.В.* Безлично-модальные предложения / А.В. Петров // Русский язык в школе. – 2004. – № 6. – С. 85 – 88.
165. *Петров, А.В.* Безлично-оценочные предложения / А.В. Петров // Русский язык в школе. – 2008. – № 6. – С. 66 – 69.
166. *Пешковский, А.М.* Избранные труды / А.М. Пешковский. – М., 1959. – 250 с.
167. *Пидкасистый, П.И.* Педагогика / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 2014. – 619 с.

168. *Платонов, К. К.* Структура и развитие личности / К. К. Платонов; Отв. ред. А. Д. Глоточкин; АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
169. *Потебня, А.А.* Из записок по русской грамматике. Тт. 1-2 / А.А. Потебня. – Харьков, 1888.
170. *Попова, Т.В.* Общее языкознание. Функциональная грамматика / Т.В. Попова. – Екатеринбург, УГТУ-УПИ. – 2005.
171. Проблемы функциональной грамматики. Категории морфологии и синтаксиса в высказывании / Под редакцией А.В. Бондарко, С.А. Шубик. – СПб.: «Наука», 2000. – 352 с.
172. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
173. *Рамзаева, Т.Г.* Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
174. *Реферовская, Е.А.* Коммуникативная структура текста в лексико-семантического аспекте / Е.А. Реферовская. – Л.: Наука, 1989. – 168 с.
175. *Ротова, Л.Н.* Языковой знак и развитие семиотической функции в обучении русскому языку / Л.Н. Ротова. – Нижневартовск: Издательство Нижневарт. пед. ин-та, 1997. – 168 с.
176. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии: в 2-х т. Т. II / С.Л. Рубинштейн. – М. Педагогика, 1989. – 328 с.
177. Русская речь. Развитие речи. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е.И. Никитина. – 15-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. – 156 с.
178. Русская грамматика. Изд. АН СССР. – М.: Наука, 1980.

179. Русский толковый словарь / Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
180. Русский язык в V-VI классах. Метод. указания к учебнику. – М., Просвещение, 1975 – 113 с.
181. Русский язык: Учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др./Под ред. академика Н.М. Шанского – 24 изд. – М.: Просвещение, 2002 – 222 с.
182. Русский язык: Учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2001 – 320 с.
183. Русский язык: Практика: Сб. задач и упражнений: Учеб. пособие для общеобразоват. учеб. заведений / Г.К. Лидман – Орлова, С.Н. Пименова, А.С. Еремеева и др.; Сост. Г.К. Лидман – Орлова, С.Н. Пименова; Науч. ред. В.В. Бабайцева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 256 с.
184. Русский язык. Сборник заданий. 6 – 7 классы: пособие для школ и классов с улубл. изучением русского языка к учебнику В.В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5 – 11 классы» / В.В. Бабайцева, Л.Д. Беднарская. 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2005. – 316 с.
185. Русский язык. Теория. 5 – 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чеснокова. – 15-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006. – 330 с.
186. Русский язык. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – 11-е изд., перераб. – М.: Дрофа, 2007. – 316 с.
187. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 2 / С.И. Львова, В.В. Львов. – 5-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2010. – 206 с.

188. *Рыбакова, А.В.* Использование теории функционального синтаксиса при обучении русскому языку в национальной школе / А.В. Рыбакова / Этнолингвокультурология и современное образование / Под редакцией Т.К. Донской. – СПб.: Издательство «Сударыня», 2009. – С. 156 – 161.

189. *Савелова, Л.А.* Заимствованные наречия в русском языке / Л.А. Савелова // Русский язык в школе, 2008. – № 1. – С. 77 – 80.

190. *Савелова, Л.А.* Семантика и прагматика русского наречия: автореф. дисс. ... д. филол. наук / Л.А. Савелова. – Архангельск, 2009. – 46 с.

191. *Сахарный, Л.В.* Коммуникативная номинация: оформление, осознание, типология / Л.В. Сахарный // Семантика и производство лингвистических единиц (проблемы деривации). Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь, 1979. – С. 12 – 36.

192. *Свечникова, О.Н.* Формирование грамматической способности учащихся 7 класса общеобразовательной школы на основе системно-функционального подхода при изучении причастия / О.Н. Свечникова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Орел, 2012. – 198 с.

193. *Севостьянова, В.П.* Формирование грамматико-коммуникативной компетенции учащихся средней школы в процессе изучения падежей русского языка на системно-функциональной основе / В.П. Севостьянова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Белгород, 2001. – 313 с.

194. *Селеверстова, О.Н.* Местоимения в языке и речи / О.Н. Селеверстова. – М.: Наука, 1988. – 151 с.

195. Семантические типы предикатов/ Под ред. О.Н. Селиверстовой. – М.: Наука, 1982. – 366 с.

196. *Серова, М.Б.* Изучение слитного и раздельного написания наречий на основе опорных схем и таблиц / М.Б. Серова // Русский язык в школе. – 2006. – № 5. – С. 31 – 36.

197. *Сидоров, Е.В.* Проблемы речевой системности / Е.В. Сидоров. – М.: Наука, 1987 – 140 с.
198. *Скаткин, М.Н.* Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – М., 1965. – 48 с.
199. *Скрябина, О.А.* Совершенствование грамотности обучающихся на основе взаимосвязей разных разделов курса русского языка / О.А. Скрябина // Русский язык в школе. – 1999. – № 4. – С. 22 – 26.
200. *Сластенин, В.А.* Педагогика. Учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2000.
201. *Словарь лингвистических терминов.* Изд. 4 – е, стереотипное / Под ред. Ахмановой О.С. – М.: КомКнига, 2007. – 576 с.
202. *Смулаковская, Р.Л.* Слово как опорная единица текста. Текст / Р.Л. Смулаковская // Слово как предмет изучения: сборник научн. трудов Ленингр. гос. пед. ин-та. – Л.: Изд-во ЛГПИ, 1977. – С. 97 – 102.
203. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /* Е.С. Полат, М.Ю. Бухыркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
204. *Соколова, Ю.А.* Учебный проект и возможность его реализации на уроках русского языка / Ю.А. Соколова // Русский язык в школе. – 2008. – № 6. – С. 3 – 7.
205. *Соловьева, Л. В.* Изучение наречий в школе / Л.В. Соловьева, Л.К. Чикина. – М.: 1962. – 92 с.
206. *Сотова, И.А.* Формирование речевого самоконтроля / И.А. Сотова // Русский язык в школе. – 2003. – № 1. – С. 3 – 11.
207. *Степанова, О.Ю.* Есть ли наречие *что* в русском языке? / О.Ю. Степанова // Русский язык в школе. – 2008. – № 9. – С. 78 – 81.
208. *Стернин, И.А.* Коммуникативный подход к слову и обучению лексике / И.А. Стернин / Языковая системность при коммуникативном

обучении. Сб. статей / Под ред. Лаптевой О.А., Лобановой Н.А., Формановской Н.И. – М.: Рус. Яз.; 1988. – 163 с.

209. *Субетто, А.И.* Компетентностный подход. Монография / А.И. Субетто. – 2007.

210. Теория функциональной грамматики. Качественность, количественность / Под редакцией А.В. Бондарко. – СПб.: Издательство «Наука», 1996. – 264 с.

211. *Уракова, Ф.Е.* Системное развитие русской связной речи учащихся 5 – 9 классов адыгейской национальной школы: автореф. ... д. пед. наук / Ф.Е. Уракова. – Майкоп, 2010. – 46 с.

212. *Текучев, А.В.* Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980.

213. Теория и практика обучения русскому язык: Учебн. пособ. для студентов высших пед. уч. заведений / Под ред. Сабаткоева Р.Б. – Академия, 2005. – 320 с.

214. Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Пассивность. Обусловленность / Под редакцией Бондарко А.В. – Санкт-Петербург: «Наука», 1996. – 290 с.

215. Теория функциональной грамматики. Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность / неопределенность / Под редакцией А.В. Бондарко. – СПб.: Наука, 1992. – 304с.

216. *Тихомиров, О.К.* Психология мышления: учебное пособие / О.К. Тихомиров. – М.: Изд-во Моск. Ун-та. – 1984 – 272 с.

217. *Торопцев, И.С.* Язык и речь / И.С. Торопцев. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. – 200 с.

218. *Трипольская, Т.А.* Эмотивно-оценочная лексика в антропоцентрическом аспекте: автореф. ... д. филол. наук / Т.А. Трипольская. – СПб, 1999. – 37с.

219. *Тростенцова, Л.А.* Формирование умений и навыков в области грамматики, словообразования и синтаксиса / Л.А. Тростенцова // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4 – 8 кл.: Книга для учителя: Из опыта работы / Сост. И.В. Галлингер, С.И. Львова. – М.: Просвещение, 1988.
220. *Тураев, Е.Б.* Формирование речевых способностей учащихся таджикской школы на уроках русского языка / Е.Б. Тураев: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Душамбе, 2014. – 150 с.
221. *Устинов, А.Ю.* Изучение субъективной модальности в школьном курсе русского языка / А.Ю. Устинов // Русский язык в школе. – 2005. – № 6. – С. 3 – 9.
222. *Ушинский, К.Д.* Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Учпедгиз., 1945. – 567 с.
223. Федеральное государственное образовательные стандарты. – 2010. – [Электронный ресурс] fgos.ru
224. *Федоренко, Л.П.* Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.
225. *Федоренко, Л.П.* Закономерности и принципы обучения русской речи / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1986 – 160 с.
226. *Федоренко, Л.П.* Родной язык / Л.П. Федоренко, В.К. Лотарев. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
227. *Федоренко, Н.Ю.* Изучение омонимичных частей речи: Учебное пособие / Н.Ю. Федоренко / КГПУ. – Петрозаводск, 2002. – 100 с.
228. *Федорова, М. В.* Изучение наречий в школе: кн. для учителя. Из опыта работы / М.В. Федорова. – М.: Просвещение, 1992.
229. Федор Иванович Буслаев: традиции и новаторство / Под ред. Т.К. Донской. – СПб., 2008. – 146 с.
230. *Филин, Ф.П.* Истоки и судьбы русского литературного языка / Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1981. – 327 с.

231. *Филин, Ф.П.* Очерки по теории языкознания / Ф.П. Филин. – М.: Наука, 1982. – 336 с.
232. *Фортунатов, Ф.Ф.* Избранные труды. Тт 1-2 / Ф.Ф. Фортунатов. – М.: Учпедгиз, 1956 – 1957.
233. *Фрацман, Е.К.* Сборник диктантов по русскому языку: 5 – 9 кл.: Кн. для учителя / Е.К. Фрацман. – М.: Просвещение, 1994. – 240 с.
234. *Функционально-стилистический аспект различных типов текста: Межвузовский сборник научных трудов / Пермский университет. – Пермь, 1991. – 164 с.*
235. *Хавронина, С.А.* Русский язык. Лексико-грамматический курс для начинающих. / С.А. Хавронина, Л.А. Харламова. – М.: Дрофа, 2014. – 576 с.
236. *Хажяева, Т.А.* Употребление местоимений в речи / Т.А. Хажяева // Русский язык в школе. – 2003. – № 6. – С. 35.
237. *Хазанова, А.С.* Работа по орфографии при изучении морфологии в школе. Из опыта работы. Пособие для уч. / А.С. Хазанова – М.: Просвещение, 1976. – 158 с.
238. *Ходякова, Л.А.* Анализ текста как эффективный метод развития творческих способностей студентов-филологов / Л.А. Ходякова / Язык, культура, личность: развитие творческого потенциала обучающихся средствами русского языка: материалы Международной научно-практической конференции (17-18 марта 2011) / сост. и науч. ред. А.Д. Дейкиной, А.П. Еремеевой, Л.А. Ходяковой, О.Н. Левушкиной. – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2011. – С. 29 – 34.
239. *Ходякова, Л.А.* Приемы обогащения словаря обучающихся / Л.А. Ходякова // Совершенствование методов обучения русскому языку: (Сб. статей). Пособие для учителей / Сост. А.Ю. Купалова. – М.: Просвещение, 1981
240. *Хомякова, Е.Г.* Семантико-коммуникативные аспекты типов ситуации / Е.Г. Хомякова // Трехаспектность грамматики (на материале английского языка). Сборник статей / Ответственный редактор профессор

В.В. Бурлакова. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского ун-та. – 1992. – С. 85-97.

241. *Хуторской, А.В.* Современная дидактика. Учеб. пособие / А.В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.

242. *Цветкова, Л.С.* Нейропсихологическая реабилитация больных (речь и интеллектуальная деятельность) / Л.С. Цветкова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1985. – 328 с.

243. Человек – текст – культура: Коллект. Монография / Под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург: УрГУ, 1994. – 235 с.

244. *Чермит, К.Д.* Квалификационная работа бакалавра: Алгоритм выполнения в схемах [текст]: учебн. пособие / К.Д. Чермит, С.К. Бондарева, А.А. Горелов. – М.: Издательство Московского псих.-соц. ин-та, 2015.–154 с.

245. *Чудинова, А.Р.* Развитие коммуникативной компетенции школьников средствами проектной деятельности: на примере изучения научного стиля: автор. ... канд. пед. наук / А.Р. Чудинова– Пермь, 2018. – 24 с.

246. *Шахматов, А.А.* Из трудов А.А. Шахматова по русскому языку: (учение о частях речи). – М.: Учпедгиз, 1952. – 272 с.

247. *Шахматов, А.А.* Синтаксис русского языка. 2-е изд. / А.А. Шахматов. – Л.: Учпедгиз, 1941. – 620 с.

248. *Шершакова, Н.Е.* Приемы разграничения функциональных омонимов на -о / Н.Е. Шершакова // Русский язык. – 2006. – № 4. – с.18.

249. *Шкляр, И.А.* Пропедевтическое изучение наречия как единицы языка и речи (первая ступень двенадцатилетней школы): автореф. ... канд. пед. наук. – СПб., 2001. – 16 с.

250. *Шмелев, Д.Н.* Современный русский язык: Лексика: Учебное пособие. Изд. 5-е /Д.Н. Шмелев. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009.–336 с.

251. *Шукин А.Н.* Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2008. – 746 с.

252. *Щукина, Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
253. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989 – 560 с.
254. Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты / Под ред. А.П. Сковородникова. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 480 с.
255. Этнолингвокультурология и современное образование / Под ред. Т.К. Донской. – СПб.: Издательство «Сударыня», 2009. – с. 156 – 161
256. *Юрченко, В.С.* О семантической структуре предложения / В.С. Юрченко // Семантические аспекты слова и предложения. Межвузовский сборник научных трудов. Пермский ун-т, 1980. – С. 42 – 54
257. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
258. *Якиманская, И.С.* Принцип активности в педагогической психологии / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 5–13.
259. *Якубинский, Л.П.* Язык и его функционирование / Л.П. Якубинский / Под редакцией доктора филологических наук А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1986. – С. 17 – 58.
260. *Янченко, В.Д.* Опыт использования диктанта с продолжением в обучении русскому родному языку / В.Д. Янченко // Актуальные проблемы развития речи и межкультурной коммуникации: Сборник материалов VII Кирилло-Мефодиевских чтений в Международном гуманитарно-лингвистическом институте (20 мая 2014 г.) / Сост. В.Д. Янченко, К.Г. Сосян.– М., 2014. – С. 56 – 60.
261. Berns M. (1990) Functional Approaches to Linguistics. In: Contexts of Competence. Topics in Language and Linguistics. Springer, Boston, MA.
262. Fries Peter H, « Systemic Functional Linguistics: A Close Relative of French Functional Linguistics? », La linguistique, 2001/2 (Vol. 37), p. 89 – 100.

Дата доступа: 27.05.2012, <https://www.cairn.info/revue-la-linguistique-2001-2-page-89.htm>.

263. Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269 – 293). Harmondsworth: Penguin.

264. Hürsen, Ç., Özçınar, Z., Özdamlı, F. et al. The communicative competences of students and teachers in different levels of education in North Cyprus. *Asia Pacific Educ. Rev.* 12, 59 – 66 (2011). Дата доступа: 4.12.2015, <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9120-2>.

265. Masayuki Sano, Masao Takahashi, Asaji Yoneyama, Communicative language teaching and local needs, *ELT Journal*, Volume 38, Issue 3, July 1984, pp. 170 – 177, Дата доступа: 23.09.2011, <https://doi.org/10.1093/elt/38.3.170>.

266. Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

267. Savignon S.J. (2017). Communicative Competence. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds J.I. Liantas, T. International Association and M. DelliCarpini). Дата доступа: 19.02.2019, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118784235.eelt0047>.

268. Shona Whyte. Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*, 2019, 2 (1), pp.1 – 19. Дата доступа: 16.01.2020, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02120612/document>.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Тематический план изучения темы «Наречие» на основе системно-функционального подхода (7 класс)

ТЕМА УРОКА ПО ПРОГРАММЕ <i>ТЕМЫ, ДОПОЛНЯЮЩИЕ ТРАДИЦИОННЫЙ ПОДХОД</i>	ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЯ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА	ЗАДАЧИ, РЕШАЕМЫЕ НА КАЖДОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРЕЧИЯ
1.Общее значение наречий и их употребление в речи <i>/Наречие и его контекстное значение. Со-значение наречий*</i>	<p>Первый этап - актуализации и приращения знаний (5 часов). Цели:</p> <p>5) <i>повторение</i> имеющихся у семиклассников знаний о наречии из начальных классов и умений узнавать наречия в словосочетании и предложении;</p> <p>б) <i>закрепление</i> в памяти определения наречия и грамматических признаков этой знаменательной части речи, ее синтаксической функции и словообразовательных особенностей;</p> <p><i>развитие</i> прогностических потенциалов обучающихся в процессе определения семантических значений наречий</p>	<p>-актуализация ранее полученных знаний о наречии;</p> <p>-повторение понятия «наречие как самостоятельная часть речи»;</p> <p>-формирование умения обучающихся выделять наречие в словосочетании, предложении;</p> <p>-углубление знаний семиклассников о синтаксической функции наречий;</p> <p>-закрепление в памяти школьников определения наречия как самостоятельной части речи, его грамматических признаков;</p> <p>-закрепление знаний обучающихся о словообразовательных особенностях анализируемой части речи;</p> <p>-развитие прогностических способностей семиклассников</p>
2.Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Значение характеристики кого-либо или чего-либо</i>		
3.Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Значение интенсивности проявления признака</i>		
4.Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Пространственно-временное значение</i>		
5.Разряды наречий по значению <i>/Наречие и его контекстное значение. Наречие и национально-культурное значение</i>		

<p>6.Степени сравнения наречий /Текстовые функции наречий 1) <i>выразительно-характеризующая функция: а) тропеическая функция, б) усилительная функция, в) функция модальности;</i> 2) <i>стилистическая функция;</i> 3) <i>культуроведческая функция</i></p>	<p>Второй этап – понятийно-аналитический (2 ч.). Цель: - <i>осознание и усвоение обучающимися понятия «наречие» как самостоятельной знаменательной части речи, имеющей свои отличительные лексико-грамматические, структурно-семантические, синтаксические и функциональные особенности</i></p>	<p>- формирование осознанного восприятия обучающимися лексико-грамматических, структурно-семантических и синтаксических и функциональных особенностей наречий; - формирование знаний обучающихся о взаимосвязи грамматических и функциональных особенностей наречий; - формирование умений различать лексическое и текстовое значение наречия; - формирование фонетических, лексических и грамматических умений; - формирование словообразовательных навыков; - развитие у обучающихся логического мышления, языкового чутья</p>
<p>7.Степени сравнения наречий /Текстовые функции наречий: 4) <i>структурно-текстовая функция: а) рематическая, б) абзацирование текста, в) логическая последовательность событий, г) членимость текста.</i></p>		
<p>8.Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. <i>Характеризующие наречия</i></p>	<p>Третий этап – системно-расширительный (13 ч.) Цель: - <i>углубление системы знаний о наречии как части речи за счет знакомства с лексико-семантическими группами и их текстовыми функциями</i></p>	<p>- формирование орфографических умений и навыков; - формирование знаний о лексико-семантических группах наречий и их текстовых функциях; - формирование умений употреблять наречия в речи в соответствии с их</p>
<p>9.Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. <i>Наречия оценки</i></p>		

<p>10. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Количественные наречия включают лексемы, выражающие значение количества или обозначающие интенсивность проявления признака</p>		<p>текстовой функцией; - формирование умений создавать высказывание с наречиями адекватно ситуации общения; - развитие семантического чутья</p>
<p>11. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Пространственно-временные</p>		
<p>12. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий. Наречия с национально-культурным компонентом</p>		
<p>13. Правописание наречий /Лексико-семантические группы наречий (характеризующие наречия, наречия оценки, количественные, пространственно-временные наречия, наречия с национально-культурным компонентом)</p>		
<p>14. Контрольная работа</p>		
<p>15. Правописание наречий /Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</p>		
<p>16. Правописание наречий /Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</p>		

17. Правописание наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>		
18. Правописание наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>		
19. Правописание наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>		
20. Изложение		
21. Наречие в словосочетании и предложении <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>	Четвертый этап – функционально-коммуникативный (9 ч.). Цель: - <i>обогащение</i> знаний семиклассников о <i>текстовых функциях</i> лексико-семантических групп наречий, их информационной и выразительной роли в текстах различных типов и жанров	- формирование орфографических, грамматических, словообразовательных навыков; - <i>обогащение</i> знаний семиклассников о <i>текстовых функциях</i> наречий, их информационной и выразительной роли в текстах различных типов и жанров; - формирование умений использовать наречия в собственных высказываниях адекватно целям коммуникации
22. Наречие в тексте <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>		
23. Наречие в тексте <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>		
24. Наречие в тексте <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>		
25. Культура речи. Правильное употребление наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i>		

<p>26. Культура речи. Правильное употребление наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p>		
<p>27. Культура речи. Правильное употребление наречий <i>/Коммуникативное назначение наречий и их лексико-семантических групп</i></p>		
<p>28. Контрольная работа</p>	<p>Пятый этап – контрольно-обобщающий (1 ч.) Цели:</p>	<p>-систематизировать знания и умения о наречии и его функционировании в устной и письменной речи;</p>
<p>29. Анализ контрольной работы</p>	<p>2) <i>систематизация</i> знаний и умений о наречии и его функционировании в устной и письменной речи; <i>оценка</i> достигнутого уровня коммуникативной компетенции в процессе экспериментального обучения наречию на основе системно-функционального подхода</p>	<p>-оценка достигнутого уровня коммуникативной компетенции</p>

Методические рекомендации для учителя**Интеграция грамматики и развития речи при изучении наречия:****«язык – речь – коммуникация»**

Темой «Наречие» завершается изучение самостоятельных частей речи в 7 классе. Общеизвестно, что наречие одна из самых сложных частей речи. При изучении данной темы семиклассники испытывают следующие трудности (выделены и обоснованы при проведении формирующего эксперимента).

Лингвистические трудности:

- *морфологические:*
 - 1) смешение разрядов наречий по значению и местоименных групп наречий;
 - 2) различение грамматической омонимии;
 - 3) смешение понятий разряды наречий по значению и лексико-семантические группы наречий;
- *формообразовательные:* образование форм сравнительной степени;
- *лексические:*
 - 1) в определении лексического значения наречия;
 - 2) в определении лексико-семантической группы наречия;
 - 3) трудные случаи замены фразеологизма синонимичным наречием;
 - 4) непонимание семантики устаревших слов;
- *стилистические:*
 - 1) неразграничение просторечных, разговорных и нормативно литературных наречий;
 - 2) стилистической сочетаемости, 3) смешение стилистических синонимов;
- *синтаксические:* сочетаемостные особенности;

- *речевые:*
 - 1) в использовании в тексте слов-синонимов;
 - 2) в использовании наречия с целью решения определенной коммуникативной задачи;
 - 3) в определении текстовой функции наречия адекватно авторскому замыслу;
- *текстовые:*
 - 1) нарушение смысловой сочетаемости;
 - 2) нарушение логики повествования;
- *орфографические:*
 - 1) слитное, раздельное написание наречий;
 - 2) слитное и раздельное написание *не* и *ни* с наречиями.

Выявленные трудности показывают, что много ошибок грамматических и орфографических, хотя большая часть учебных часов, отведенных на изучение этой части речи, используется на изучение правописания наречий в ущерб развитию речи, то есть развития коммуникативной компетенции школьников.

В связи с этим предлагаем использовать системно-функциональный подход при изучении наречия в школе. Говорить о таком подходе в методике обучения русскому языку позволяют его лингвистические основы.

Системно-функциональный подход при изучении слов любой части речи строится на взаимодействии системы языка и системы речи. Данный подход способствует не только формированию языковой, лингвистической компетенций, но и уровневому развитию коммуникативной компетенции.

Реализация системно-функционального подхода при изучении темы «Наречие» позволяет выстраивать грамматический материал каждого урока по определенной модели, основанной на триединстве «язык–речь–коммуникация» (см. рис. 1):

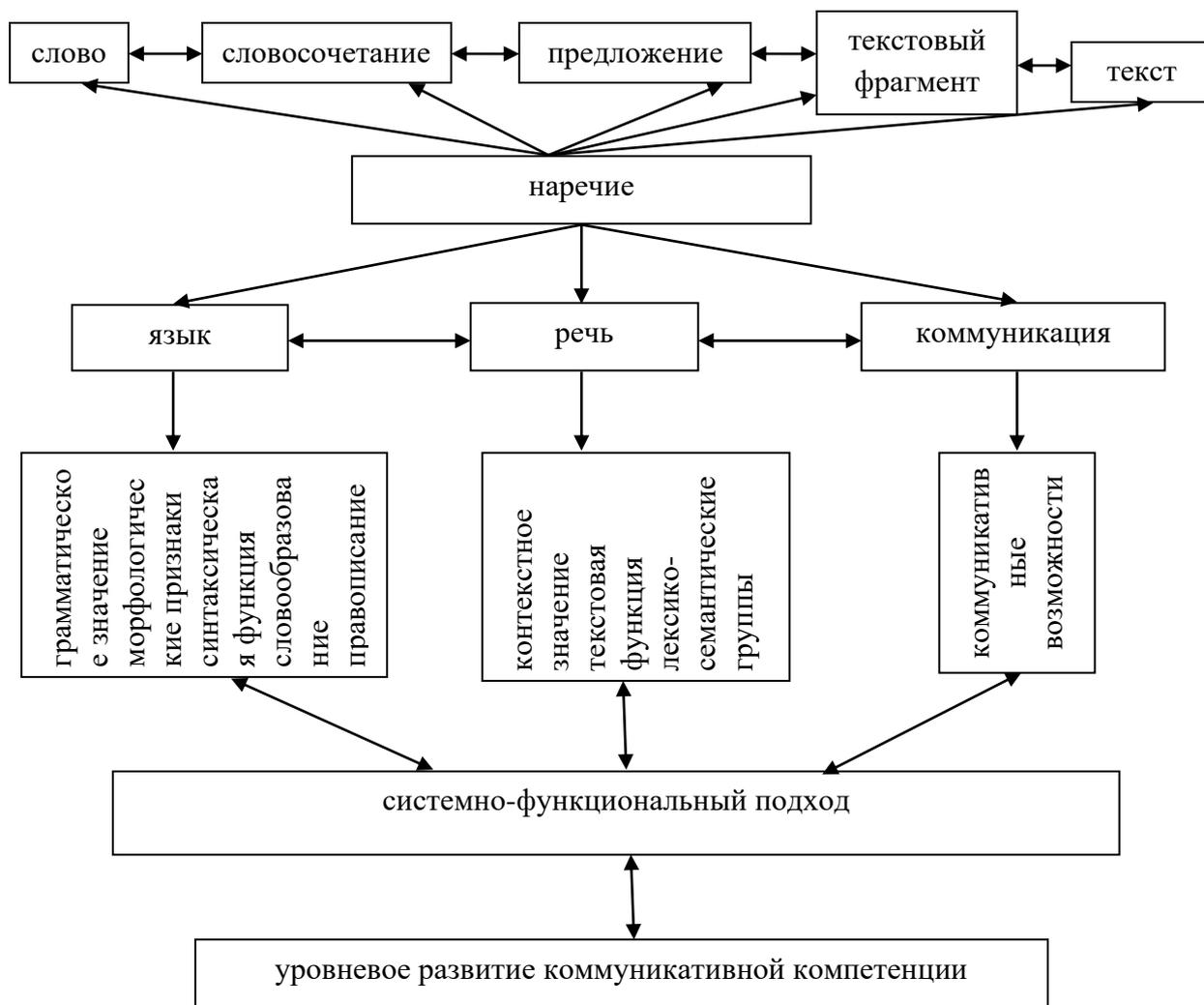


Рис. 1. Модель введения грамматического материала на основе триединства «язык – речь – коммуникация»

При изучении темы возможно вводить новый материал: текстовые группы наречий и их лексико-семантические группы.

Текстовые функции наречий в тексте:

- 1) *структурно-текстовая функция:* а) рема-тематическая, б) абзацирование текста, в) логическая последовательность событий, г) членимость текста;
- 2) *выразительно-характеризующая функция:* а) тропеическая функция, б) усилительная функция, в) функция модальности;
- 3) *стилистическая функция;*
- 4) *культуроведческая функция.*

Лексико-семантические группы наречий:

- 1) **характеризующие** наречия (к данной группе наречий относятся наречия с семантикой признака, связанные с характеристикой кого-либо, чего-либо): *царственно, пленительно, логично* и др;
- 2) **наречия оценки**: *хорошо, плохо, неодобрительно* и др.;
- 3) **количественные** наречия включают лексемы, выражающие значение количества или обозначающие интенсивность проявления признака: *неоднократно, чудовищно (сильно), слишком* и др.;
- 4) **пространственно-временные**: *бескрайне, глубоко, бесконечно* и др.;
- 5) **наречия с национально-культурным компонентом**: *свято, божественно, церковно* и др.

Например, в текстовом фрагменте повествования, приведенном ниже, лексико-семантическая группа наречия с пространственно-временным значением выполняют текстовую функцию, передающую логическую последовательность действий.

Этот час нам показался вечностью. *Сперва* мы перекликивались с ним очень усердно; *потом* он стал реже отвечать на наши возгласы, *наконец* умолк *совершенно*. (И.С. Тургенев.)

В данном текстовом фрагменте при помощи наречий автор передает логически последовательную цепочку действий, но обратим внимание на следующее.

Если при помощи наречий *сперва, потом, наконец* автор передает логическую последовательность событий, то наречия *наконец (умолк) совершенно* выражают оценку событий автором и выполняют функцию наречия оценки. Слово «*наконец*». Ответы героя стали реже и в конце всего прекратились, т.е. продолжения ответов нет и нет надежды автора на продолжение беседы. Данная мысль текста подчеркивается количественным наречием *совершенно*, которое имеет усилительное значение «совсем», «вовсе» (лексико-семантическая группа количественных наречий). Автор подчеркивает отсутствие малейших признаков действия героя.

Кроме того, наречия *наконец* (*умолк*) *совершенно*, относящиеся к глаголу *умолк*, уточняют мысль первого предложения: «Этот час нам казался вечностью», т.е. герои ждали продолжения диалога, это время для них показалось вечностью, но их ожидания не оправдались. Наречие *наконец* выполняет усилительную функцию: усиливает значение наречия *совершенно*.

Следовательно, наречия времени (*сперва*, *потом*, *наконец*) могут относиться к разным лексико-семантическим группам: к пространственно-временной группе наречий и количественным наречиям. Следует обратить внимание на взаимосвязь наречий разных лексико-семантических групп: в данном тексте показана взаимосвязь семантики пространственно-временных, количественных и оценочных наречий.

Грамматический материал о текстовых функциях наречий и их лексико-семантических группах позволяет интегрировать уроки по грамматике и развитию речи, что развивает высокий уровень коммуникативной компетенции семиклассников.

Таким образом, **цели обучения** наречию на основе системно-функционального подхода:

1) освоение знаний о наречии и его лексико-семантических группах, грамматических особенностях и функционировании в речи; о нормах использования наречия в устных/письменных высказываниях как средства достижения целей процесса коммуникации;

2) развитие умений опознавать, анализировать, классифицировать наречия, оценивать нормативность их использования в речи соответственно ситуации и сфере общения; умений работать с текстом, осуществлять информационный поиск, извлекать и преобразовывать необходимую информацию;

3) развитие коммуникативной компетенции обучающихся, обеспечивающей свободное использование наречия в разных сферах и ситуациях общения; обогащение словарного запаса и грамматического

строя речи обучающихся; развитие потребности к речевому самосовершенствованию.

Задачи обучения:

- систематизировать знания о наречии как самостоятельной части речи;
- выявить текстовые функции наречия с целью создания классификации лексико-семантических групп наречий;
- изучить наречие в системе «форма-значение-синтаксическая и текстовая функции»;
- способствовать развитию коммуникативной компетенции семиклассников.

При введении дополнительного материала (выделен курсивом) по теме «Наречие» (7 класс) количество часов не меняется (30 часов, из них развитие речи - 1 час).

Выделенные в дидактических целях этапы изучения наречия позволили расположить учебный материал в системе, ввести необходимые современному школьнику знания о текстовых функциях наречия, его коммуникативных возможностях, что повысило эффективность обучения и уровень коммуникативной компетенции семиклассников как результат обучения.

Упражнения, выполняемые на каждом этапе обучения.

Первый этап – актуализации и приращения знаний.

На этом этапе эффективны следующие упражнения:

- разберите словосочетания с наречием;
- выполните синтаксический анализ предложения, определите дополнительное значение наречия в предложении;
- замените фразеологизм синонимичным наречием.

Второй этап – понятийно-аналитический.

На этом этапе эффективны следующие упражнения:

– Выразительно прочитайте текст и озаглавьте его. Выделите словосочетания с наречием. Укажите разряд наречия по значению. Скажите, какие наречия помогли автору передать характер героя? Какую текстовую функцию они выполняют?

– Вставьте пропущенные буквы. Почему следует различать наречия *нигде* и *негде*? Какую функцию они выполняют в тексте?

– Определите часть речи выделенных слов. Обоснуйте свой ответ.

– Под диктовку запишите предложения, в которых есть наречия на –о, -е. Докажите, что в выписанных предложениях наречия.

– Докажите, что слово *тоскливо* может быть как наречием, так и словом категории состояния.

– Поставьте ударение в данных наречиях. Объясните их лексическое значение и составьте с ними предложения.

– Исправьте ошибки в употреблении наречий-паронимов.

– Образуйте от данных прилагательных наречия. Подумайте над лексическим значением образованных вами наречий и ответьте на вопрос, близки ли значения прилагательных и образованных от них наречий.

Третий этап – системно-расширительный.

На данном этапе эффективны следующие упражнения:

– Составьте словосочетания с наречиями определенной лексико-семантической группы.

– Подберите наречия для описания действия, предмета, описания характера человека, явления природы, предмета, подобрать наречия для логической передачи последовательности событий в высказывании и т.д.

– Составьте микротекст на определенную тему.

– Составьте текст-миниатюру по картинке.

– Составьте текст с определенной коммуникативной целью (передать отношение автора к природе, убедить читателя в истинности

наблюдаемого явления, выражение восхищения увиденной картиной в музее и т.п.).

На **четвертом этапе – функционально-коммуникативном** эффективны следующие упражнения:

– Вы обставляете свою новую квартиру. Расскажите, какую мебель вы приобрели и как разместите ее в комнатах.

– Посоветуйте другу по переписке посетить ваше любимое место в городе. Описывая данное место, используйте наречия разных лексико-семантических группы.

– Напишите заметку «Зимний Петербург/город...», используя характеризующие, оценочные и модальные наречия. При написании заметки постарайтесь передать особенный характер города зимой.

– Представьте, что вы побывали в музее и увидели картину С. Басова «Дорога к храму». Используя наречия разных лексико-семантических групп, расскажите другу об этой картине в жанре письма.

– Расскажите о коммуникативных возможностях наречий в речи (устный рассказ на грамматическую тему).

Пятый этап – контрольно-обобщающий – характеризуется использованием вопросно-ответных, ситуативных, дискуссионных, игровых заданий, диктантов (словарный, графический, свободный, творческий), словарно-орфографической работы:

– Представьте, что вы приехали отдыхать на берег Черного моря. Передайте свое восхищение закатом с помощью наречий.

– Как вы думаете, данное слово на -о является наречием или словом категории состояния. При ответе на вопрос используйте наречия, помогающие передать логику построения высказывания.

– Кто больше назовет соответствий «фразеологизм-наречие».

Под коммуникативной компетенцией понимается овладение обучающимися всеми видами речевой деятельности и культурой устной и

письменной речи, базовыми знаниями русского языка, умениями и навыками использования языковых единиц в жизненно важных для обучающихся сферах и ситуациях общения с учетом культурно-исторических ценностей, отраженных в родном языке. Поэтому, говоря о развитии коммуникативной компетенции в процессе обучения наречию необходимо рассматривать взаимодействие компетенций на разных этапах обучения, что соответствует Федеральным государственным образовательным стандартам:

- языковая (наречие в системе языка);
- лингвистическая (наречие в системе языка и речи, взаимодействие этих двух систем);
- культуроведческая (использование наречия в собственных текстах как средства отражения национальной культуры, истории родного русского народа);
- коммуникативная (интерпретация чужих текстов адекватно замыслу автора, редактирование чужих и своих текстов, осознанное использование наречий в собственных высказываниях).

Выделенные этапы изучения наречия, компоненты коммуникативной компетенции помогают определить уровни развития коммуникативной компетенции семиклассников при обучении наречию:

- **уровень неадекватного синтеза (низкий уровень)**. Школьники, достигшие этого уровня, умеют распознавать части речи, их синтаксические функции, хотя не умеют их использовать в создании собственных высказываний. При создании самостоятельного текста-высказывания не всегда последовательно раскрывают тему, не умеют делать вывод при анализе грамматической характеристики части речи. К завершающему этапу обучения допускают орфографические, синтаксические, грамматические и речевые ошибки. У семиклассников, достигших этого уровня, не было сформировано понятие о коммуникативных возможностях частей речи.

– **уровень непоследовательно адекватного синтеза (средний уровень).** Обучающиеся, достигшие этого уровня, владеют качествами коммуникативной компетенции, которые присущи школьникам первого уровня. Однако в их работах встречаются языковые, речевые и коммуникативные ошибки и недочеты.

– **уровень адекватного синтеза (высокий уровень).** Обучающиеся, достигшие этого уровня, в совершенстве владеют умением создавать тексты разного типа (описание, повествование, рассуждение и их комбинации), жанра (рассказ на научную тему, письмо, развернутое определение, комментирование грамматических категорий и др.), стиля речи (учебно-научного, художественного, публицистического), подчиняя высказывание теме, главной мысли и коммуникативной задаче высказывания.

На рисунке 2 показано, что обучающиеся, пройдя все этапы изучения наречия, овладевают не всеми знаниями, умениями и навыками, не достигая высокого уровня коммуникативной компетенции. Так, например, пройдя все этапы обучения наречию, некоторые обучающиеся овладевают знаниями, умениями и навыками, характерными только для уровня коммуникативной компетенции - неадекватного синтеза.



Рис. 2. Соотношение уровней развития коммуникативной компетенции и этапов обучения наречию

Список литературы

1. Алексеева, О. В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Алексеенко. – Москва, 2010. – 47 с.

3. Богданова (Симакова), Е.С. Работа над историзмами в ходе формирования умений текстовой деятельности старших школьников / Е.С. Богданова (Симакова) // Психолого-педагогический поиск. – Рязань. – № 1, 2017. – С. 105-113
4. Дейкина, А.Д. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку / А.Д. Дейкина, О.Н. Левушкина // Русский язык в школе. – 2014. – № 4 – С. 12 – 17.
6. Крамская, Т.Н. Изучение темы «Наречие» на основе системно-функционального подхода / Т.Н. Крамская, Л.Н. Горобец // Научный диалог. – № 10 (58). – 2016 – С. 349 – 361.
9. Крамская, Т.Н. Функционально-коммуникативные типы текстов на уроках русского языка и развития речи / Т.Н. Крамская // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 2. – С. 179 – 184.
10. Левушкина, О.Н. Лингвокультурологический анализ образов-символов художественного текста. Теория и история вопроса: монография / О.Н. Левушкина. – Ульяновск: УИПК ПРО, 2008. – 176 с.
15. Устинов, А.Ю. Развитие модального компонента речи обучающихся: функционально-семантический подход: Монография / А.Ю. Устинов. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. – 250 с.
16. Янченко, В.Д. Опыт использования диктанта с продолжением в обучении русскому родному языку / В.Д. Янченко // Актуальные проблемы развития речи и межкультурной коммуникации: Сборник материалов VII Кирилло-Мефодиевских чтений в Международном гуманитарно-лингвистическом институте (20 мая 2014 г.) / Сост. В.Д. Янченко, К.Г. Сосян.– М., 2014. – С. 56 – 60.

**Дидактический материал по теме «Изучение наречия
на основе системно-функционального подхода»**

**Методическая разработка урока русского языка в 7 классе
по теме**

«Общее значение наречий и их употребление в речи.

Наречие и его контекстное значение. Со-значение наречий»

(1 час)

Тип урока: урок – исследование.

Оборудование: раздаточный материал на печатной основе;
интерактивная доска.

Цель урока: обобщить знания школьников о наречии как части речи;
формировать знания обучающихся о контекстном значении наречий.

Задачи урока:

1. *Лингвистическая компетенция*: дать обучающимся сведения о контекстном значении наречий.
2. *Языковая компетенция*: совместно с обучающимися определить контекстное значение наречий.
3. *Коммуникативная компетенция*: формирование умений использовать наречия с учетом их контекстного значения.
4. *Регулятивные УУД*: формировать умение самостоятельно пополнять знания при обращении к справочной литературе, словарям.
5. *Познавательные УУД*: развивать мыслительные операции: анализ, сравнение, дифференциация, обобщение, систематизация.
6. *Личностные результаты*: воспитание у школьников любви к родному языку.

Ход урока:

1. Организация начала урока.

Сегодня на уроке мы обобщим знания о наречии как самостоятельной части речи, проанализируем контекстное значение наречий, получим знания, которые помогут нам использовать наречия в собственной речи адекватно задачам коммуникации.

2. Подготовка к восприятию нового материала. Слово учителя.

Мы с вами знаем, что наречие обозначает признак действия, в предложении выполняет функцию обстоятельства.

Еще в древнерусском языке существовало слово *наречие*. Если попытаться определить его происхождение, то придется выделить в нем корень *-реч-*. Слово *речь* тогда имело различные значения, в том числе и «говорить» (слово *глагол* тоже имело значение «речь»: *глаголить* означало «говорить», «вести речь»). Это значение сохраняется в корне *-реч-*, входящем в слово *наречие*, и отражает связь наречия с глаголом. Древние римляне эту часть речи называли *adverbum*, что в буквальном переводе означает «приглаголие» (упр. 480, с. 3).

-Как вы думаете, почему древние ученые так называли эту часть речи?

Часть речи имеют «портрет». Давайте составим портрет части речи.



-Вспомните, что вы знаете о наречии. Используя схему «Портрет части речи», постарайтесь самостоятельно сформулировать определение наречия как части речи.

-Давайте сравним определение, которое мы сформулировали, с определением, приведенным в нашем учебнике.

4. Введение нового материала.

Упражнение 481. 1.Выразительно прочитайте текст. Какая картинка рисуется в вашем воображении? О каком состоянии человека говорится в этом отрывке?

Выпишите выделенные наречия в составе словосочетаний (*примечание*: авторы учебника предлагают выписать словосочетания гл.+нар., на наш взгляд, обучающимся необходимо выписать все словосочетания с наречиями, выполнить их синтаксический анализ, чтобы закрепить знания о сочетаемостных возможностях наречия). Какие наречия образованы суффиксальным способом? Обоснуйте свою точку зрения.

2.Выпишите слова с пропущенными буквами, объясните их написание.

Методический комментарий. Целесообразно предложить школьникам назвать наречия, которые помогают автору описать состояние человека. Следует проанализировать лексическое значение этих наречий по словарю и значения, которые они приобретают в тексте. Затем обучающимся необходимо записать в тетрадь определение понятия «контекстное значение». Текст упражнения приводим ниже.

Изредка вдоль дороги т...нулась рож... Она созрела уже, стояла неподвижно, нежно светлея в т...мноте. Склонивш...еся к дорог... к...лосья слабо к...сались моих сапог и рук, и прик...сновения эти были похожи на молч...ливую, робкую ласку. Воздух был тепел и чист; сильно м...рцали звезды; пахло снегом и пылью и изредка г...рьковатой свежестью ночных лугов; за рекой, за л...сными далями слабо п...лыхали з...рницы...

Хорошо думает(ся, ться) в такие м...ноты, вспоминает(ся, ться) вдруг д...легкое и забытое, обступают тесным кругом когда-то зн...комые и родные лица, и мечты сла...ко теснят грудь. Мало-помалу нач...нает казат...ся, что все это уже было когда-то.

(Ю. Казаков)

-Каково функциональное значение проанализированных наречий?

5.Закрепление полученных знаний. Упражнение 483. 1.Определите, какие из выделенных слов являются наречиями, а какие – краткими прилагательными. Назовите признаки, по которым их можно различить. Сделайте вывод.

2.Проведите синтаксический разбор пятого предложения.

Методический комментарий. Для закрепления знаний о контекстуальном значении наречий эффективно предложить семиклассникам

определить значение наречий, которые они приобретают в предложениях, определить их функциональное значение.

После выполнения данного упражнения необходимо предложить обучающимся задание, направленное на формирование умений использовать наречия адекватно задачам коммуникации.

Задание 1. Используя наречия, охарактеризуйте вашу работу на сегодняшнем уроке.

6. Пояснение домашнего задания.

Вариант 1. Упражнение 484. 1. Вставьте вместо точек подходящие по смыслу наречия, пользуясь данными ниже словами. Опираясь на текст рубрики «Теоретические сведения», докажите, что эти слова являются наречиями.

2. Прочитайте тексты: сначала про себя – без наречий, а затем вслух – с наречиями. Сделайте вывод о роли слов этой части речи в высказывании.

Вариант 2. Приведите пример текстового фрагмента из произведений И.С. Тургенева, в котором наречия характеризуют настроение человека. Проанализируйте контекстное значение этих наречий.

7. Выставление оценок.

Методическая разработка урока русского языка

в 7 классе

по теме «Степени сравнения наречий.

Текстовые функции наречий»

(1 час)

Осторожнее, нежнее, любовнее прикасайтесь
к славному русскому языку, в нем душа народная, в нем наше будущее
Л. Андреев

Тип урока: урок изучения нового материала.

Оборудование: раздаточный материал на печатной основе;
интерактивная доска.

Цель урока: формировать знания обучающихся о способах форм
сравнительной степени наречий; о текстовых функциях наречий.

Задачи урока:

7. *Лингвистическая компетенция:* дать обучающимся сведения о
способах образования степеней сравнения наречий; о текстовых функциях
наречий.

8. *Языковая компетенция:* проанализировать способы образования
наречий; совместно с обучающимися выявить текстовую функцию наречий.

9. *Коммуникативная компетенция:* формирование умений
использовать наречия с учетом их текстовой функции.

10. *Регулятивные УУД:* формировать умение самостоятельно
пополнять знания при обращении к справочной литературе, словарям.

11. *Познавательные УУД:* развивать мыслительные операции:
анализ, сравнение, обобщение, систематизация.

12. *Личностные результаты:* воспитание у школьников любви к
родному языку.

Ход урока:

1. Организация начала урока.

Эпиграф к сегодняшнему уроку – слова Л. Андреева: «Осторожнее, нежнее, любовнее прикасайтесь к словному русскому языку, в нем душа народная, в нем наше будущее».

Скажите, о чем хотел сказать Л. Андреев? Как в языке отражается душа народа? Почему Л. Андреев, говорит, в русском языке наше будущее?

Сегодня мы поработаем над образованием форм степени сравнения наречий, определением текстовой функции наречий. На уроке мы будем определять контекстное значение и текстовые функции наречий, учиться использовать наречия в речи в соответствии с их текстовой функцией.

Знания и умения, которые вы получите на данном уроке, необходимы для того, чтобы вы могли использовать наречия в собственных высказываниях адекватно целям и задачам коммуникации.

2. Проверка домашнего задания.

2.1. Индивидуальные задания.

Задание 1. *Вариант 1.* Письменно дать определение наречию как части речи. Привести примеры словосочетаний с наречиями.

Вариант 2. С помощью наречий ответить на вопросы.

Как? Каким образом? Где? Когда? С каких пор? В какой степени? Зачем? Почему?

Вариант 3. Привести примеры предложений, в которых наречия сочетаются с разными частями речи.

3. Подготовка к восприятию нового материала. Слово учителя.

Мы с вами знаем, что наречие имеет грамматическое значение, а слово-наречие – лексическое и контекстное значение.

На прошлых уроках вы говорили, что наречия на –о, -е образуются от качественных прилагательных. А какие грамматические формы имеют качественные прилагательные?

Задание 2. Монолог на учебную тему. Расскажите об образовании форм степени сравнения прилагательных.

4. Введение нового материала.

Как считаете, а могут ли наречия иметь формы сравнительной степени?

➤ Анализ схемы «Образование степеней сравнения наречий» (с. 19)

Задание 3. 1. Выпишите словосочетания с наречием из эпиграфа к уроку. Определите форму данных наречий. Выполните формообразовательный анализ этих наречий.

3.2. По словарю определите лексическое значение наречий *осторожнее, нежнее, любовнее*. Скажите, приобретают ли данные наречия дополнительное значение в данном тексте? Почему автор использует данные наречия? Какую функцию они выполняют?

-Наречия выполняют не только синтаксическую функцию, но и текстовую. Давайте посмотрим, какие текстовые функции могут выполнять наречия (у каждого ученика есть раздаточный материал с перечисленными текстовыми функциями наречиями). Какую из перечисленных функций выполняют проанализированные нами наречия?

5.Закрепление полученных знаний. Упражнение 522. 1.Выразительно прочитайте текст. Определите его основную мысль, подберите заголовок.

2.Выпишите предложения, в которых употреблены формы сравнительной степени прилагательных и наречий. Проведите морфемный разбор этих слов. Докажите, что в данных предложениях употреблены грамматические омонимы – прилагательные и наречия.

-Определите текстовую функцию наречий.

6.Пояснение домашнего задания.

Упражнение 520. 1. Спишите текст, вставляя пропущенные буквы и знаки препинания. Укажите прилагательные и наречия в сравнительной степени, проведите их морфемный разбор. Объясните, как вы различали прилагательные и наречия в простой сравнительной степени.

2.Докажите, что у выделенных слов есть омофоны. Проверьте себя по словарю омонимов.

3.Определите текстовую функцию наречий в четвертом предложении. Докажите свою точку зрения.

Вариант 2. Упражнение 525. Придумайте и запишите предложения с данными словами. Проведите их морфологический разбор.

7. Выставление оценок.

Методическая разработка урока русского языка

в 7 классе

по теме «Правописание наречий».

Лексико-семантические группа характеризующих наречий»

(1 час)

Тип урока: урок-исследование.

Оборудование: раздаточный материал на печатной основе; интерактивная доска.

Цель урока: формировать знания обучающихся о правописании наречий; о характеризующих наречиях.

Задачи урока:

13. *Лингвистическая компетенция*: дать обучающимся сведения о правописании наречий; о характеризующих наречиях.

14. *Языковая компетенция*: проанализировать правописание наречий; совместно с обучающимися выявить лексико-семантическую группу характеризующих наречий.

15. *Коммуникативная компетенция*: формирование умений использовать наречия с учетом их текстовой функции и лексико-семантической группы.

16. *Регулятивные УУД*: формировать умение самостоятельно пополнять знания при обращении к справочной литературе, словарям.

17. *Познавательные УУД*: развивать мыслительные операции: анализ, сравнение, дифференциация, обобщение, систематизация.

18. *Личностные результаты*: воспитание у школьников любви к родному языку.

Ход урока:

1. Организация начала урока.

Сегодня мы поработаем над правописанием наречий, определением лексико-семантической группы наречий. На уроке мы будем определять

текстовые функции наречий, учиться использовать наречия в речи в соответствии с их текстовой функцией и лексико-семантической группой.

Знания и умения, которые вы получите на данном уроке, необходимы для того, чтобы вы наиболее точно понимали замысел автора, чтобы ваша речь была яркой, выразительной и отвечала целям и задачам коммуникации.

2. Проверка домашнего задания.

2.1. Индивидуальные задания.

Задание 1. *Вариант 1.* Письменно дать определение наречию как части речи. Привести примеры словосочетаний с наречиями.

Вариант 2. Определить текстовую функцию наречий.

В начале августа жары часто стоят нестерпимые. В это время, от двенадцати до трех часов, самый решительный и сосредоточенный человек не в состоянии охотиться и самая преданная собака начинает «чистить охотнику шпоры», то есть идет за ним шагом, болезненно прищурив глаза и преувеличенно высунув язык, а в ответ на укоризны своего господина униженно виляет хвостом и выражает смущение на лице, но вперед не подвигается. Именно в такой день случилось мне быть на охоте. (И. Тургенев)

Вариант 3. Привести примеры предложений, в которых наречия выполняют разные текстовые функции.

3. Подготовка к восприятию нового материала. Слово учителя.

Мы с вами знаем, что наречия выполняют не только синтаксическую функцию, но и текстовую. Чтобы вспомнить, какие функции наречия могут выполнять в тексте, выполним следующее задание.

Задание 2. Прочитайте текст, скажите, о чем он. Какое настроение передает автор?

Я ехал с охоты веч...ром один, на беговых дрожках. До дому еще было верст восемь; моя добрая рысистая кобыла бодро бежала по пыльной дороге, (из)ре...ка похрапывая и шевеля ушами; усталая собака, словно привязанная, ни на шаг не отставала от задних колес. Гроза надвигалась. (В)п...реди огромная лиловая туча *медле(н,нн)о* поднималась из-за леса; надо мною и мне навстречу неслись длинные серые облака; ракиты *тревожно* шевелились и лепетали. Душный жар *внезапно* сменился влажным холодом; тени *быстро* густели. Я ударил вожжой по лошади, спустился в овраг, перебрался через сухой ручей, весь заросший лозинками, поднялся в гору и въехал в лес. Дорога вилась передо мною между густыми кустами орешника, *уже* залитыми мраком; я подвигался вперед с трудом. Дрожки прыгали по твердым корням столетних дубов и лип, *беспреста(н,нн)о* пересекавшим глубокие продольные рытвины - следы тележных колес; лошадь моя начала спотыкаться. Сильный ветер *внезапно* загудел в вышине, деревья забушевали, крупные капли дождя *ре...ко* застучали, зашлепали по листьям, сверкнула молния, и гроза разразилась. Дождь полил *ручьями*. Я поехал шагом и *скоро* принужден

был остановиться: лошадь моя вязла, я не видел ни зги. (*Кое*)как приютился я к широкому кусту. Сгорбившись и закутавши лицо, ожидал я терпеливо конца ненастья, как вдру..., при блеске молнии, на дороге почудилась мне высокая фигура. Я стал пристально глядеть в ту сторону - та же фигура словно выросла из земли подле моих дрожек.

-Работа над наречием в тексте по следующему плану:

1. Найти в тексте наречия, выделить в них орфограммы.
2. Выполнить словообразовательный анализ наречий.
3. Провести синтаксический анализ словосочетаний с выделенными наречиями.
4. Пользуясь словарем, определить лексическое значение этих наречий.
5. Определить значение наречия, которое им приобретается в тексте.
6. Определить текстовую функцию наречия.

4. Введение нового материала.

-Скажите, можно ли проанализированные наречия объединить в одной группе? Как назовем данную группу?

Запись в тетради. ЛСГ - группа слов семантически и функционально сходных в пределах одной знаменательной части речи.

К группе характеризующих наречий относятся наречия с семантикой признака, связанные с характеристикой кого-либо, чего-либо (*царство, пленительно, логично* и др.).

➤ Посмотрите на орфограммы, которые вы определили. Скажите, на какие группы можно разделить правописание наречий?

-Обратимся к нашему учебнику. На странице 24 дана схема «Правописание наречий», какую группу орфограмм мы пропустили?

-Выполним упражнения 528, чтобы самостоятельно сформулировать правило слитного написания наречий.

Упражнение 528. Устное высказывание. Опираясь на схему из упр. 81, расскажите, от каких частей речи могут образовываться наречия. Проанализируйте приведенные в схеме примеры.

-Итак, наречия, образованные от наречий, числительных, местоимений, прилагательных и причастий пишутся слитно. Приведите примеры из текста, над которым мы сегодня работали.

5.Закрепление полученных знаний. Упражнение 530. 1.Прочитайте предложения правильно и выразительно. Спишите, вставляя пропущенные буквы, знаки препинания и раскрывая скобки. Определите, от слова какой части речи образовано каждое наречие.

2.Выпишите из предложений словосочетания гл.+нар., сущ.+нар. Установите разряд каждого наречия.

-В предложениях из упражнения 530 выделите характеризующие наречия. Обоснуйте свой ответ.

6.Пояснение домашнего задания.

Вариант 1. Упражнение 529. 1. Запишите предложения с пятью наречиями, которые даны в рубрике «Знайте и применяйте!» (см. упр. 528).

2.Некоторые наречия нужно отличать от созвучных сочетаний – предлога с местоимением или прилагательным. Сравните: *старался вовсю – во всю ширину*. Придумайте свои примеры со словами *затем – за тем*.

Вариант 2. Запишите 10 предложений с характеризующими наречиями. Подчеркните изученные орфограммы в наречиях.

7. Выставление оценок.

Общеобразовательная школа № 639
с углубленным изучением иностранных языков

Исследовательская работа по русскому языку
Роль наречий разных лексико-семантических групп в тексте

Выполнил:
ученик 7 «Б» класса Жигулин А.
Руководитель:
Крамская Т. Н.,
учитель русского языка и литературы
Минкина Н. М.

Санкт-Петербург
2011

Цель работы: исследовать выразительные возможности наречий разных лексико-семантических групп в тексте.

Задачи:

-при помощи словаря выявить количественное соотношение наречий разных лексико-семантических групп;

-проанализировать на примере одного текста текстовые функции наречий разных лексико-семантических групп;

-исследовать взаимосвязь наречий разных лексико-семантических групп в данном тексте;

-определить авторский замысел использования анализируемых наречий в данном тексте.

План работы:

1. Использование словаря с целью ознакомления с наречиями разных лексико-семантических групп.

2. Подбор текста с наречиями разных лексико-семантических групп для анализа их текстовых функций.

3. Анализ наречий в данном тексте.

4. Анализ текстовой функции наречий, взаимосвязи в тексте наречий разных лексико-семантических групп.

5. Вывод о текстовой функции наречий.

Ход работы

Работа со словарем

Ознакомившись со словарными статьями Толкового словаря служебных частей речи русского языка Т.Ф. Ефремовой, можем сказать:

-преобладают характеризующие и модальные наречия (*авантюрно, банально, в насмешку, во весь дух, глубокомысленно, гневно, зыбко, кипуче, исцеляюще, чопорно* и т.д.);

-многие из наречий записаны в словарь с пометой разг. (*интеллигентски, каверзно, кампанейски, кипуче, комом, кругом* в значении «целиком, совершенно, полностью», *маниловски* и т.д.);

-встречаются наречия с пометой устар. (*истомно, лицепрятно, любострастно, марш-маршем, ныне, четами, чин по чину* и т.д.);

-автором словаря народно-поэтическими отмечены такие наречия, как, например, *ладнехонько, ладнешенько, чистехонько, широконько*.

Выводы по работе со словарем

Преобладание характеризующих и модальных наречий можно объяснить огромной ролью наречий в речи говорящего/пишущего. Данные наречия используются для выражения отношений к тому или иному явлению окружающей действительности, его оценки и характеристики. Отметим, что характеристика и оценка могут быть как объективными (лексико-семантическая группа характеризующих наречий), так и субъективной (лексико-семантическая группа модальных наречий). Также в словаре представлены наречия пространственно-временной лексико-семантической группы наречий.

В словаре нами выявлены наречия с пометой *разг., устар., нар.-поэт.* Первая группа наречий, с пометой *разг.*, говорит о том, что наречия достаточно часто используются в устной речи носителей родного русского языка, при этом наречия выполняют различные функции (например, характеристика явлений – *маниловски*, выражение количественных отношений – *кругом* (лексико-семантической группы количественных наречий), выражение оценки – *каверзно* и т.д.).

Наречия с пометой *устар.* Чаще используются в художественных текстах для создания образа эпохи, о которой говорит автор. Народно-поэтические наречия используются авторами для передачи духа русского народа, его традиций, культуры. Данные наречия, как и устаревшие, выполняют лингвокультурологическую функцию.

Функции наречий определенных ЛСГ

Проанализировав словарные статьи наречий, зададимся вопросом - какие же функции выполняют наречия определенной лексико-семантической группы в тексте? Чтобы ответить на этот вопрос, надо знать, что такое наречие.

Наречие – самостоятельная часть речи, которая обозначает признак действия, признак другого признака, признак предмета.

Из определения уже видно, что в целом *наречие* – это признак, а признак помогает точнее и выразительнее выражать свои мысли, чувства, отношения.

Для того чтобы выявить функции наречий определенных лексико-семантических групп в конкретном тексте, рассмотрим текстовые функции наречий, выделяемые в современной науке:

Текстовые функции наречий разных лексико-семантических групп:

1) структурно-текстовая: а) рема-тематическая, б) абзацирование текста, в) логическая последовательность событий, г) членимость текста; 2) выразительно-характеризующая: а) тропеическая, б) усилительная, в) модальности; 3) стилистическая; 4) культуроведческая.

Рассмотрим примеры некоторых функций наречий.

Выражение логической последовательности событий (структурно-текстовая функция, пространственно-временная функция, лексико-семантическая группа пространственно-временных наречий):

Еще *вчера*, на солнце млея,
Последним лес дрожал листом,
И озимь, пышно зеленея,
Лежала бархатным ковром.
<...>
Сегодня вдруг исчезло лето;
Бело, безжизненно кругом.

Земля и небо – все одето
Каким-то тусклым серебром.

<...>

А.Фет

Функция характеристики героя через его поведение (лексико-семантическая группа модальных наречий и характеризующих наречий).

<...>

Глядя *надменно*, как бывало,
На жертвы холода и сна,
Себе ни в чем не изменяла
Непобедимая сосна.

<...>

А.Фет

Лингвокультурологическая функция.

А туча шла, гора горой!
Кричал пастух, металось стадо,
И только церковь под грозой
Молчала *набожно* и *свято*.

Н. Рубцов

Для подробного рассмотрения текстовых функций лексико-семантических групп наречий проанализируем отрывок из «Истории моего современника» В.Г. Короленко.

Это было в начале осени. Выехав из Москвы под вечер, в сумерки следующего дня мы приехали в столицу и вышли из Николаевского вокзала на площадь.

Сердце у меня радостно затрепетало. Петербург! Здесь сосредоточено было все, что я считал лучшим в жизни, отсюда, по-моему, исходила вся русская литература.

Вон там, слева, конечно, Невский. А где-то в этой спутанной громаде домов, по-видимому, находится квартира Некрасова, и мы дышим с ним одним воздухом.

Было по-летнему тепло. Яркие фонари, вздрагивая огоньками под ветром, жили, играли и говорили мне что-то обаятельно-ласковое.

Все удивительно гармонировало с моим настроением: и веселый блеск фонарей, и звон конки, и заря, догорающая на горизонте.

Утром я встал пораньше. Небо было по-петербургски пасмурное, серое, похожее на солдатскую шинель.

Превосходно! Я, несомненно, в Петербурге.

Лексико-семантические группы наречий

Таблица 1

Пространственно-временные наречия	Характеризующие наречия	Модальные наречия
Здесь	Радостно	по-моему
Отсюда	по-летнему	по-видимому
Там	Удивительно	Несомненно
Слева		
где-то		по-петербургски
Утром		
пораньше		

Пространственно-временные наречия *здесь, отсюда, там, слева, где-то, утром, пораньше* указывают на место и время действий в Петербурге, при этом они выполняют в данном тексте функцию пространственно-временных отношений. Рассмотрим наречия в сочетании с другими частями речи.

Наречие *здесь* со значением «в этом месте» употребляется в одном предложении с наречием *отсюда* со значением «из этого или из этого места». Оба наречия указывают на конкретное место – Петербург.

Автор определяет Петербург источником всего лучшего в жизни, говорит, что именно в Петербурге зародилась вся русская литература. В.Г. Короленко, употребляя словосочетание «русская литература», имеет ввиду не только собственно литературу, но и русскую культуру, духовности русского человека. И в Петербурге автор черпает национальную духовность родного русского народа. Именно поэтому его сердце «радостно затрепетало».

Наречие *радостно* имеет значение «приисполнившись радости, проникшись ею». В.Г. Короленко жил этой радостью, она его питала изнутри. Данную мысль подтверждает использование глагола *затрепетало*

со значением «физическую или внутреннюю дрожь, сильное волнение чувств от каких-нибудь переживаний».

Существительное *трепет* имеет значение «сильное волнение, напряженность чувств от каких-нибудь переживаний». В данный момент чувство радости В.Г. Короленко было напряженным, его сердце дрожало от радости, автор пытался втянуть в себя и почувствовать каждую частичку этого восхитительного города.

Семантику волнения передают и другие пространственно-временные наречия: *там, слева, где-то*. Автор не может насладиться пребыванием в Петербурге.

Таким образом, в данном тексте пространственно-временные наречия выполняют также функцию выражения модальности, и их можно отнести к лексико-семантической группе модальных наречий. Данные наречия находятся на стыке двух лексико-семантических групп: пространственно-временных и модальных наречий.

Используя характеризующее наречие *удивительно*, В.Г. Короленко подчеркивает связь своего духа и духа Петербурга, они едины, они превосходно гармонируют.

Предложение «Было по-летнему тепло» говорит о том, что до приезда В.Г. Короленко в Петербург, было холодно, но во время его пребывания там погода установилась теплая. Погода отвечает той же радостью, тем же теплом. Характеризующее наречие *по-летнему* выполняет оценочную функцию: автор оценивает окружающую среду, в которой находится.

Другое характеризующее наречие *по-петербургски* также выполняет оценочную функцию. Писатель говорит о пасмурном, сером, похожем на солдатскую шинель, небе. Казалось бы, что может нравиться в этой серой, унылой картине. Для автора небо серое по-особенному, по-петербургски. Такое небо нельзя встретить еще где-либо. Он влюблен в это серое небо.

Наречия пространственно-временной лексико-семантической группы *утром* и *пораньше*, указывают на стремление писателя насладиться прелестью любимого города.

Модальные наречия *по-моему*, *по-видимому*, *несомненно* выполняют структурно-текстовую функцию и являются вводными словами.

Вывод о роли наречий в тексте

После подробного анализа можно сделать выводы о роли наречий в тексте: наречие делает речь более точной и выразительной, несет конкретную информацию (например, время или место, описание предмета или характера, отношения; без таких наречий, как «удивительно», «по-петербургски», «пораньше» и др. пришлось бы битый час объяснять собеседнику, где или когда произошел конкретный случай, используя сложные причастные и деепричастные обороты, а с помощью наречий это можно сделать вмиг, ярко и выразительно). Автор одним наречием может передать свое отношение к герою или к окружающей среде, может охарактеризовать и описать человека, используя лишь несколько ярких наречий.

Таким образом, можем сказать, что наречие играет значительную роль в речи.

Литература:

1. Короленко В.Г. История моего современника. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954.

2. Крамская Т.Н. Лексико-семантические группы наречий // Преемственность и перспективность в развитии отечественной методики русского языка XIX-XXI веков: Материалы международного научно-методического семинара, посвященного юбилею академика Петровской академии наук и искусств, доктора пед. наук, профессора Т.К. Донской (26-27 октября 2011 г., г. СПб) / науч. ред. проф. Л.Н. Горобец (АГПА); отв. ред. доц. Т.Н. Сокольницкая (РГПУ им. А.И. Герцена). – Армавир: РИО АГПА, 2011. – С. 129-133.

3. Паустовский К.Г. Золотая роза: Психология творчества. – М.: Педагогика, 1991 – 224 с.

4. Русский язык. 7 класс: учебник для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 2/ С. И. Львова, В.В. Львов. – 5-е изд. – М.: Мнемозина, 2010. – 206 с.

5. Русский толковый словарь. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 928 с.

6. Толковый словарь служебных частей речи русского языка/ Под ред. Т.Ф. Ефремовой. – 2-ое изд., испр. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2014. – 814 с.