

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
«РОСТОВСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

---

---

**Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016 – 2020 годы**

**И.П.Пономарёва  
Р.А.Казакова**

**РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС**

**Методическое пособие**

***Научный редактор  
кандидат педагогических наук  
Т.Ф.Пождаева***

Ростов-на-Дону  
Издательство ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО  
2017

**ББК 74.268.19=411.2,5-243**

**П56**

Печатается в рамках реализации мероприятия 1.6: «Развитие содержания, форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов по вопросам изучения русского языка (как родного, как неродного, как иностранного) в образовательных организациях Российской Федерации, а также по вопросам использования русского языка как государственного языка Российской Федерации»

**Рецензенты:**

*А.Х.Сундукова*, кандидат философских наук, декан факультета дошкольного и начального образования ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО;  
*Е.Ю.Сухаревская*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО

**Пономарёва, И.П.**

**П56** Развитие культуры речи младших школьников в соответствии с ФГОС [Текст]: методическое пособие /И.П.Пономарёва, Р.И.Казакова.– Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2017. – 52 с.

Методическое пособие подготовлено с учетом требований федерального государственного стандарта начального общего образования. В пособии описываются основные свойства современного русского литературного языка, рассматриваются различные аспекты речевой культуры (нормативный, коммуникативный, этический), уделяется внимание организации эффективной речевой коммуникации, указываются речевые ошибки и причины их появления у учащихся начальных классов, рассматриваются пути преодоления словообразовательных ошибок в речи младших школьников. Пособие предназначено для учителей начальных классов. Может быть использовано в урочной и во внеурочной деятельности младших школьников.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Ростовской области «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2017

© Пономарёва И.П., Казакова Р.А., 2017

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие культуры речи человека осуществляется на протяжении всей его жизни: и спонтанно – в ходе общения, и целенаправленно – в процессе обучения, причем русскому языку и литературе принадлежит ведущая роль в развитии речи учащихся. Повышение речевой культуры учащихся – одна из актуальнейших задач, стоящих перед современной школой. Развитость речи – это показатель уровня культуры человека, его интеллекта, кругозора.

Учёные доказали, что успехи учащихся в связной речи обеспечивают и в большей мере определяют успех в учебной работе по всем предметам, в частности способствуют формированию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности.

Особое значение развитие культуры речи приобретает в поликультурной среде, в которой необходимо уделять особое внимание лингвокультурологии и межкультурной коммуникации в обучении русскому языку детей-билингвов.

Лингвокультурология – научная дисциплина синтезирующего типа, которая изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе их функционирования. Общее направление лингвокультурологических исследований – человек как языковая личность, язык как система воплощения культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка, речевое поведение, речевой этикет, текст как важнейшая единица культуры. Методика ориентирована на обучение как диалог культур, через сопоставление фактов из области художественного творчества и образа жизни носителей языка. С воспитательной целью методикой учитываются нравственные ориентиры в жизни народов, общества и существующие различия. Это важно для того, чтобы сформировать стойкую мотивацию к изучению нового языка и новой культуры в диалоге с родной.

В отличие от взрослых, имеющих жизненный опыт адаптации к новым социокультурным условиям, у детей при обучении элементам культуры возникают определенные трудности. Но без знакомства с культурой невозможно усвоить тот словарь, который соответствует реальной речевой практике. Элементы русской культуры следует органично включать в разнообразные традиционные мероприятия школьного учреждения, обогащая их коммуникативным и этнокультурным содержанием. Усвоению русского языка, ценностей, бытовых установок помогают традиции, связанные с годовым циклом: национальные светские, конфессиональные праздники, обряды, демонстрирующие новую культуру. Особое значение имеет разучивание стихотворений. Дело в том, что, даже если в тексте не все понятно, дети гордятся тем, что могут сказать что-то «длинное» на новом языке. Это повод для самоутверждения. Важно, чтобы подбор стихов, песен полнее соответствовал определенным повседневным ситуациям. Педагогическая уникальность стихов и песен состоит в том, что они стимулируют интерес к ритму, темпу, интонации, и особенно в случае, когда обучение соединяется с подвижной игрой, сопро-

вождается музыкой, когда оно сюжетно. Сказки и театр (теневого, пальчиковый, кукольный, магнитный, рисованный) способствуют толерантному усвоению русской культуры. Педагоги должны осознавать, что на результаты их деятельности влияют они сами, их творческое и терпеливое отношение к своеобразию развития детей. Они обязаны уметь анализировать потребности маленьких учеников, уровень сформированности их речи; иметь знания о каждой из взаимодействующих в обучении культур, уметь согласовывать свои действия с другими педагогами и родителями.

Развитие речи учащихся является основополагающей задачей любого учебного курса в начальной школе, но на уроках филологического цикла эта задача становится наиболее актуальной и имеет при этом ряд специфических особенностей.

В основу начального курса русского языка положено всестороннее развитие речи. Развитие речи – это принцип в работе, как по чтению, так и по правописанию. Работа над правильным произношением и выразительностью устной речи, над обогащением словаря, над точностью и правильным употреблением слова, над словосочетанием, предложением и связной речью, над орфографически грамотным письмом – вот основное содержание уроков по развитию речи.

Всё более очевидной становится необходимость включения в работу по развитию речи учащихся новых методов и приёмов, основу которых составляет речетворчество учащихся.

Русский язык как школьная дисциплина уделяет внимание, прежде всего, соотношению языка и речи. Работа по развитию речи направлена на приобретение языковых и речевых знаний, поэтому речь выступает, в первую очередь, как средство получения и передачи информации. Тексты и упражнения носят учебный характер, они адаптированы в соответствии с задачами изучения конкретного языкового материала и недостаточной сформированностью у младших школьников навыка письма.

Возможности литературного чтения в области речевого развития учащихся трудно переоценить. Литература погружает ученика в стихию родного языка, знакомит его с произведениями, вошедшими в золотой фонд литературы, учит воспринимать художественную речь. Учащийся является участником процесса общения с художественным произведением и с другими читателями, он выражает в речи эмоции, возникшие при чтении художественного произведения, познаёт закономерности литературы как искусства слова, расширяет и углубляет свои представления о действительности, поэтому формирование культуры речи ученика в поликультурном пространстве в процессе обучения преследует цель овладения речью как видом общения, средством познания, выражения чувств, а также овладения художественной речью.

Именно русский язык и литературное чтение формируют коммуникативно компетентного ученика, в полной мере владеющего культурой речи.

## **1. РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНА ИЗ ЗАДАЧ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

- готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

- определение общей цели и путей ее достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

- умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета; формирование начального уровня культуры пользования словарями в системе универсальных учебных действий.

Также в государственном образовательном стандарте представлены требования к планируемым результатам:

**Русский язык и литературное чтение:**

- сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

- овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

- овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

**Литературное чтение:**

- понимание литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций;

- осознание значимости чтения для личного развития; формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности; успешности обучения по всем учебным предметам; формирование потребности в систематическом чтении;

– понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;

– достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, то есть овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий;

– умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации.

Задача воспитания навыков культуры речи у учащихся – одна из серьезных задач, стоящих перед школой. Начальная школа, выступая особым этапом в жизни ребенка, связана с изменением его деятельности, освоением новой социальной роли и расширением коммуникативных связей. Решающее значение приобретает формирование у детей широкого языкового кругозора, умения пользоваться изобразительно-выразительными возможностями русского языка, воспитание у них уважения к слову, развитие творческого потенциала и коммуникативной компетенции.

Целью федеральной целевой программы «Русский язык» (далее – Программа) является развитие всестороннего применения, распространения и продвижения русского языка как фундаментальной основы гражданской самоидентичности, культурного и образовательного единства многонациональной России, эффективного международного диалога.

Задачами Программы являются:

– совершенствование условий для всестороннего развития русского языка как государственного языка Российской Федерации и как языка межнационального общения народов России;

– обеспечение эффективности и доступности системы изучения государственного языка Российской Федерации (русского языка) как родного, как неродного, как иностранного;

– совершенствование условий для развития кадрового и методического потенциала в сфере обучения русскому языку;

– совершенствование условий для продвижения русского языка, российской культуры и образования на русском языке в иностранных государствах.

К культуре речи предъявляются требования, которые касаются содержания и структуры речи, относятся к речевому оформлению устных сообщений и письменных сочинений:

– содержательность – говорить или писать можно лишь о том, что сам хорошо знаешь, поэтому рассказ ученика будет хорош, интересен, полезен и ему самому, и другим, когда он будет построен на знании фактов, на наблюдениях, когда в нем будут передаваться обдуманые мысли, искренние переживания;

– логичность, последовательность и четкость построения речи, поэтому хорошее знание того, о чем школьник говорит и пишет, помогает ему не пропустить чего-либо существенного, логично переходить от одной части к другой, не повторять одного и того же по несколько раз, предполагает обоснованность выводов, умение не только начать, но и закончить, завершить высказывание;

– точность – это умение говорящего и пишущего не просто передавать факты, наблюдения, чувства в соответствии с действительностью, но и выбирать для этой цели наилучшие языковые средства – слова, сочетания, которые передают именно те черты, которые присущи изображаемому предмету;

– выразительность речи – это умение ярко, убедительно, сжато передать мысль, воздействовать на людей интонациями, отбором фактов, построением фразы, выбором слов, настроением рассказа;

– ясность речи – это ее доступность тем людям, к кому она обращена;

– произносительная сторона речи: хорошая дикция, отчетливое выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии – произносительных норм литературного языка, умение говорить и читать выразительно, достаточно громко, владеть интонациями, паузами, логическими ударениями и прочее;

– чистота речи – это отсутствие лишних слов, грубых просторечных слов и выражений и тому подобное, то есть соответствие речи литературной норме.

Таким образом, говорить о хорошей речи можно лишь в том случае, если:

1) она богата и разнообразна по использованным в ней лексическим и грамматическим средствам; 2) в ней точно передано содержание высказывания; 3) в ней учтены особенности ситуации общения, выдержан определенный стиль речи.

Актуальность речевого развития младших школьников подтверждается и государственными документами. В пояснительной записке программы по русскому языку, подготовленной в рамках проекта внедрения ФГОС, в числе практических задач изучения русского языка в начальной школе в первой строке указано развитие речи, мышления, воображения школьников. Как во всех областях интеллекта, так и в речи, именно в начальных классах закладывается фундамент дальнейшего развития. От того, хорошо ли заложен этот фундамент, в огромной степени зависят все дальнейшие успехи и неудачи

ребенка. Именно поэтому так важно вызвать интерес к слову, правильно научить слушать, говорить, сочинять, писать. Кроме того, речевое развитие ребенка – один из показателей общего развития его личности. Это обуславливает необходимость определения условий эффективного развития речевой деятельности младших школьников.

В основе работы по развитию речи лежит понятие о речевой деятельности, т.е. «активном, целенаправленном процессе создания и восприятия высказываний, осуществляемых с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения» (И.А.Зимняя).

Основными функциями речи являются: коммуникативная (общение), информативная (сообщение) и воздействие (эмотивная волюнтативная).

Работа по развитию речи младших школьников должна учитывать механизмы речи: восприятие, воспроизведение, продуцирование, смысловая компрессия, упреждение (антиципация, прогнозирование), контаминация (объединение), конкретизация.

Основные виды речевой деятельности – это устная речь (слушание, говорение) и письменная речь (чтение, письмо).

## **2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **2.1. Культура речи: сущность и особенности ее развития у младших школьников.**

Культура речи – прикладной раздел языкознания, в котором рассматриваются два вопроса: как говорить правильно и как говорить хорошо. Школьный курс родного языка, основной практической целью которого является развитие, усовершенствование речевых навыков учащихся, всегда в той или иной мере решал вопросы культурно-речевые. Такие два традиционные для школы направления в работе по развитию речи учащихся, как работа над нормой и обогащение речи учащихся, отражают не что иное, как основную проблематику речи.

Учение о культуре речи возникло еще в античные времена – в Древней Греции и в Древнем Риме, там, где начинало развиваться ораторское искусство. В России его разработчиком стал М.В.Ломоносов. Вклад в развитие культуры речи, или речевой культуры, внесли многие выдающиеся ученые, такие, как Л.В.Щерба, В.В.Виноградов (его ученик Б.Н.Головин), Г.О.Винокур, Д.Н.Ушаков. Благодаря им новая лингвистическая дисциплина получила свое признание. Важным этапом в развитии этой науки стали работы С.И. Ожегова. Именно он основал сектор культуры речи в Академии наук СССР, и культура речи оформилась как самостоятельная наука о языке.

Рассмотрим, что же понимается под словосочетанием «культура речи» в настоящее время.

Б.Н.Головин дает следующие определения понятия «культура речи»:

1) культура речи – это совокупность и система ее коммуникативных качеств;

2) культура речи – это учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи.

Принимая во внимание то, что коммуникативные качества речи нужны для воздействия на слушателей или читателей, предметом культуры речи как учения профессор Б.Н.Головин признает «языковую структуру речи в ее коммуникативном воздействии» [1].

Следующее определение из «Лингвистического энциклопедического словаря»: «Культура речи – 1) владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики), а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи; 2) раздел языкознания, исследующий проблемы нормализации с целью совершенствования языка как орудия культуры».

В «Справочнике лингвистических терминов» Д.Э.Розенталя и М.А.Теленковой о термине «культура речи» читаем: «1. Раздел филологической науки, изучающий речевую жизнь общества в определенную эпоху (точка зрения объективно-историческая) и устанавливающий на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей, орудием формирования и выражения мыслей (точка зрения нормативно-регулирующая) ... 2. Нормативность речи, ее соответствие требованиям, предъявляемым к языку в данном языковом коллективе в определенный исторический период, соблюдение норм произношения, ударения, словоупотребления, формообразования, построения словосочетаний и предложений. Нормативность речи включает в себя также такие ее качества, как точность, ясность, чистота» [23].

Как следует из данных определений, культура речи – сложное и многоаспектное понятие. В основе его лежит существующее в сознании носителей языка представление о некоем «речевом идеале», образце, в соответствии с которым должна строиться совершенная («хорошая») речь.

Хорошая речь – это, прежде всего, речь правильная. Правильность речи оценивается с точки зрения ее соответствия современным языковым нормам. Способствовать ознакомлению учащихся с действующими языковыми нормами, воспитывать у них необходимые речевые навыки – одна из насущных задач школьного обучения языку.

Правильность речи – обязательный, но не единственный показатель ее культуры. Идею разграничения двух ступеней культуры речи впервые высказал Г.О.Винокур: «Понятие культуры речи можно толковать в двояком смысле слова в зависимости от того, будем ли мы иметь в виду одну только правильную речь или также речь умелую, искусную». Школа не ставит перед собой в принципе невыполнимой задачи воспитать из любого своего ученика мастера слова, однако владение элементарным уровнем такого мастерства не только доступно каждому, но и необходимо ему для того, чтобы быть полноправным членом общества. Этот уровень предполагает способность отбирать речевые средства с учетом речевой ситуации и обстановки речи, умение учитывать восприятие адресата и избегать двузначности, тавтологии, тяжеловесных, с трудом воспринимаемых конструкций и т.п.

Правильность речи и речевое мастерство считаются двумя ступенями – низшей и высшей – овладения литературным языком. «Правильность речи – непереносимый, но элементарный критерий речевой культуры. Подлинная высота речевой культуры определяется разнообразием способов выражения того же смысла, находящихся в распоряжении говорящего, точностью и целесообразностью их выбора соответственно коммуникативной задаче».

Признаками культурной речи являются: правильность, чистота, логичность, точность, уместность, выразительность и богатство.

Прежде всего, культурная речь должна быть правильной, т.е. соответствующей литературной норме.

Литературная норма действует в следующих областях:

а) в произносительной – проверяется фонетическими закономерностями, словарями ударений и орфоэпическими;

б) в словоупотреблении, в выборе слова – проверяется с помощью словарей: толковых, синонимов, антонимов, сочетаемости слов, имен;

в) в образовании и в использовании грамматических, морфологических форм – словоизменение и синтаксических – словосочетание, предложение; проверяются правилами грамматики и соответствующими словарями;

г) в правописании – проверяется правилами орфографии и пунктуации, а также орфографическими словарями.

Важным качеством культурной речи является и ее чистота. Чистота – это отсутствие в речи нелитературных слов, жаргонизмов, диалектизмов, канцеляризмов и т.п.

Логичность тоже показатель правильной речи. Речь должна строиться по четкому плану, необходима продуманная композиция речевого произведения, способствующая лучшему пониманию текста, а иногда и возбуждающая интерес слушателей, их активность.

Точность издавна осознается как одно из главных достоинств речи. Культура речи измеряется умением говорящего выбрать такую синтаксическую конструкцию, такие слова, сочетания, фразеологические единицы, умением так построить свое высказывание, чтобы передать наиболее важные его черты, понятно передать свой замысел. Неточное употребление слова, повтор слова или сочетания слов, синтаксический монотон, неудачное словотворчество – всё это квалифицируется как речевая ошибка. Речь, которая соответствует ситуации общения, называется уместной. Выбор языковых средств связан с понятием коммуникативной целесообразности: речь строится с учетом возможностей адресата, выбираются те формы языка, которые обеспечат наилучший контакт участников диалога. Это касается и вербальных средств, и манеры произнесения, использования вспомогательных средств общения, зависит от учета возрастных, образовательных особенностей собеседника, от соображений речевого этикета.

Наконец, высшее требование культуры речи – ее выразительность, признак речевого мастерства. В устной речи – это многообразие интонаций, пауз, тона, тембра голоса; в устной и письменной речи – образы, тропы, введение афоризмов, фразеологии и пр.

М.Р.Львов добавляет к этим критериям еще и содержательность речи: «независимо от типа и объема высказывания в ней должна быть раскрыта существенная, важная для обеих сторон общения тема. Речь несет в себе важную, актуальную информацию, ценную идею, защищает подлинные ценности» [15].

Важным, по мнению М.Р.Львова, является и свободное владение навыками, «механизмами речи: дыханием, голосом, артикулированием звуков, дикцией, интонацией, речевыми реакциями; быстрота включения в диалог, хорошая речевая оперативная память. Важна скорость выбора слов, построения предложений и текста. В письменной речи эти механизмы – скоропись, хороший почерк, орфография. Все эти навыки вырабатываются в течение многих лет, в тренинге» [15].

Как уже говорилось выше, правильность речи предполагает соблюдение говорящим норм литературного языка. К определению нормы ученые подходят по-разному.

Классическое определение нормы, данное С.И.Ожеговым, звучит следующим образом: «Норма – это совокупность наиболее пригодных («правильных», «предпочитаемых») для обслуживания общества средств языка, складывающихся как результат отбора языковых элементов (лексических, произносительных, морфологических, синтаксических) из числа сосуществующих, наличествующих, образуемых вновь или извлекаемых из пассивного запаса прошлого в процессе социальной оценки этих элементов» [19].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» читаем: «Норма литературного языка – это социально одобряемое правило, отражающее закономерности языковой системы и подтверждаемое словоупотреблением авторитетных писателей, ученых, образованной части общества».

В.А.Ицкович, со ссылкой на работу Ю.С.Степанова «Основы языкознания», дает такое определение нормы: «Норма – это существующие в данное время в данном языковом коллективе и обязательные для всех членов коллектива языковые единицы и закономерности их употребления» [2].

В современных лингвистических работах получила признание гипотеза нормы, предложенная Э.Косериу: «Норма – это совокупность наиболее устойчивых, традиционных реализаций элементов языковой структуры, отобранных и закрепленных общественной языковой практикой».

Все определения языковой нормы сходятся в одном: норма – это средства языка, используемые в соответствии с критериями правильной речи и закрепленные в словарях. Речь правильна, если она не нарушает языковой нормы; речь неправильна, если она эту норму нарушает.

Итак, обобщив все вышеизложенное, можно сделать следующие выводы.

Культурная речь – это важнейшее качество интеллигентного человека. Именно культурная речь помогает наиболее точно и правильно донести мысль до окружающих.

Культурная речь является самой рациональной формой речевого общения между людьми.

Культура речи предполагает владение нормами устного и письменного литературного языка, а именно: правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления, построения предложений и фраз. Кроме того, культурная речь предусматривает и умение использовать выразительные средства языка в зависимости от целей и содержания речи.

Выделяется высшая и низшая степень речевой культуры.

Правильная речь регламентируется нормами литературного языка, которые зафиксированы в словарях, грамматиках и справочниках.

Нормы бывают орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими; выделяются также нормы правописания, включающие в себя правила орфографии и пунктуации.

Нарушение языковых норм рассматривается как речевая ошибка, поэтому требует исправления.

Для исправления и предупреждения речевых ошибок учителю нужно уметь определять их лингвистическую природу и дифференцировать в соответствии с известными классификациями.

В следующем параграфе будет описано, как в современной лингвистической литературе трактуется понятие «речевая ошибка» и какие классификации ошибок приводят известные методисты.

## **2.2. Речевые ошибки: анализ причин их появления у учеников начальных классов и сопоставление различных классификаций.**

В работах М.Р.Львова под речевой ошибкой понимается «неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искаженная морфологическая форма».

С.Н.Цейтлин понимает под речевыми ошибками «любые случаи отклонения от действующих языковых норм» [29]. При этом языковая норма – «это относительно устойчивый способ (или способы) выражения, отражающий исторические закономерности развития языка, закрепленный в лучших образцах литературы и предпочитаемый образованной частью общества».

Наиболее полное определение речевых ошибок и недочетов дано в работах Т.А.Ладыженской. По ее мнению, «весь отрицательный языковой материал делится на ошибки и недочеты. Ошибка – это нарушение требований правильности речи, нарушение норм литературного языка ... Недочет – это нарушение требований правильности речи, нарушение рекомендаций, связанных с понятием хорошей речи, т.е. богатой, точной и выразительной».

Высокоорганизованная речь предполагает отсутствие речевых ошибок. Поэтому работа по предупреждению и устранению речевых ошибок – важная составная часть общей работы по развитию речи в школе.

Для того чтобы эффективнее организовать работу по предупреждению речевых ошибок, необходимо знать их лингвистическую и психологическую природу.

С.Н.Цейтлин выделяет три основные причины нарушений языковых норм в речи детей.

Главной причиной является «давление языковой системы». Для того, чтобы оценить воздействие этого фактора на речь детей, необходимо рассмотреть, как вообще происходит овладение речью, обратившись к противопоставлениям «язык – речь», «система – норма». По мнению С.Н.Цейтлин, «язык понимают как абстрактную сущность, недоступную для непосредственного восприятия. Речь представляет собой реализацию языка, его конкретное воплощение в совокупности речевых актов». Нельзя овладеть речью, не постигая языка, как особого рода устройства, ее порождающего. Ребенок вынужден добывать язык из речи, т.к. другого пути овладения языком не существует.

Однако язык, добываемый детьми из речи, не вполне адекватен тому языку, который управляет речевой деятельностью взрослых людей (нормативный язык). Детский язык представляет собой обобщенный и упрощенный вариант нормативного языка. Грамматические и лексические явления в нем унифицированы. Это связано с тем, что в детском языке первоначально отсутствует членение на норму и систему. Известно, что норма усваивается гораздо позднее, чем система. На это указывал в свое время Э.Косериу: «Система заучивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает всю систему воз-

возможностей, чем объясняются его частные «системные» образования, противоречащие норме и постоянно поправляемые взрослыми». Значительная часть детских речевых ошибок (их можно назвать системными) представляет собой нарушение языковой нормы вследствие слишком прямолинейного следования системе. Именно этим объясняются многие детские ошибки, описанные в книге К.И. Чуковского «От двух до пяти».

К.И. Чуковский, наблюдая за детской речью на протяжении многих лет, призывает внимательнее относиться к «детскому словотворчеству», так как считает его одним из самых изумительных феноменов детства. Сплошь и рядом случается, что ребенок изобретает слова, которые уже есть в языке, но неизвестны ни ему, ни окружающим. Ребенок рано постигает все многообразие функций приставок и суффиксов родного языка. Вот несколько примеров из книги К.И. Чуковского. Ребенок спрашивает: «Что это там за перелай такой?». Этот перелай (по аналогии со словами переключка, переписка, перебранка, перепляс, перезвон) отлично изобразил то явление, которое подметил ребенок: прерывистость и «обоюдность» собачьего лая. Восклицание в зоопарке: «Ай, какие обезьяны уклюжие!», слезы обиженного: «Нет, чаянно, чаянно!», ответ на замечание: «Ах, какой ты невежа!» – «Нет, я вежа, я вежа!» «Льзя, лепый, вежа, чаянно – эти древние слова умерли лет полтора назад, и ребенок, не подозревая об этом, воскрешает их лишь потому, что ему неизвестна их неразрывная спайка с частицей “не”, установившаяся в давней традиции» [31]. Писатель обращает внимание на общие для русских детей закономерности: «Все дети рано оглаголивают имена существительные, удваивают первые слоги, выбрасывают трудные согласные, борются с нашей метафорической речью, называют сухарики кусариками, лопатки – копатками, пружинки – кружинками» [31]. К.И. Чуковский утверждал, что, исправляя словесные ошибки детей, нельзя преграждать им тот естественный путь, которым они из поколения в поколение дорабатываются до правильных форм родного языка.

Сближение детского языка с нормативным заключается преимущественно в постепенном развитии и становлении в нем нормы. Становление нормы также происходит под воздействием речи взрослых, причем в дошкольные годы этот процесс протекает бессознательно. По мнению К.И. Чуковского, способность ребенка «впитывать» нормы и строить в соответствии с ними свою речь называют обычно языковым чутьем: «... чувство языка, или языковое чутье, – это неосознанное, безотчетное умение (навык) безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики» [31].

Другой фактор, обуславливающий возникновение речевых ошибок у детей – влияние речи окружающих. Если в ней встречаются случаи нарушения норм литературного языка, то они могут воспроизводиться детьми. Эти нарушения могут касаться лексики, морфологии, синтаксиса, фонетики и

представляют собой элементы особой разновидности языка, обычно называемой просторечием. Просторечие является мощным отрицательным фактором, воздействующим на формирование детской речи и обуславливающим значительное число разнообразных ошибок.

Помимо этого, в качестве фактора, способствующего возникновению речевых ошибок, выступает сложность механизма порождения речи.

В сознании производителя речи происходит несколько сложных процессов: отбор синтаксической модели из числа хранящихся в долговременной памяти, выбор лексики для заполнения синтаксической модели, выбор нужных форм слов, расстановка их в определенном порядке. Все эти процессы протекают параллельно. Каждый раз происходит сложная, многоаспектная работа по оформлению речевого произведения. При этом огромную роль играет оперативная память, главная функция которой – «удержание» уже произнесенных фрагментов текста и «упреждение» еще не произнесенных. Недостаточным развитием оперативной памяти детей объясняются многие речевые ошибки, которые можно назвать композиционными.

С.Н.Цейтлин указывает примеры ошибок, которые возникают по каждой из указанных причин, и в зависимости от этого происходит деление ошибок на системные, просторечные и композиционные. Если системные ошибки можно назвать собственно детскими, то просторечные и композиционные ошибки не являются принадлежностью исключительно детской речи.

Процесс развития словообразования у ребенка сложный. Он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной системы умственной деятельности раскрыл И.П.Павлов, высказав мысль о том, что грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа. В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения словообразования. Ребенок воспроизводит слова в своей речи, делает определенные выводы и обобщения, а затем интуитивно подчиняет свою речь этим правилам. Физиологические особенности детской речи были объектом исследования известного ученого Н.И.Красновского. Он выявил, что при образовании слова огромное значение имеет сила раздражителя, то есть звуковая сила фонем и слогов, из которых состоит слово. Ребенок в первую очередь берет и упрочивает повторением первый, последний или наиболее сильный ударный слог в слышимом слове. В дальнейшем он присоединяет к этому слогу второй по силе раздражитель и уже только после этого вводит в формирующееся слово относительно слабый, ранее опускаемый слог.

Образовывая слово «молоко», ребенок фиксирует и произносит сначала слог «мо», как первый раздражитель, связывая его с оптическим раздражителем при виде молока. В дальнейшем он присоединяет к этому слогу второй ударный слоговой раздражитель – «ко» и, смотря на молоко, говорит «мокко».

Наконец он вводит третий слог – «ло» в конце или в середине слова, произносит «моколо» и, наконец, «молоко».

Итак, мы выяснили, что в зависимости от причин возникновения ошибок они могут быть поделены на системные, просторечные и композиционные.

Считаем целесообразным рассмотреть также распределение ошибок, относящихся к различным формам речи. Здесь можно выделить ошибки:

а) свойственные исключительно устной форме речи – связанные с произношением (орфоэпические) и с ударением (акцентологические);

б) свойственные исключительно письменной форме речи (орфографические и пунктуационные);

в) свойственные обеим формам речи, точнее – не зависящие от формы речи.

Анализ лингвистической, методической литературы по теме исследования показал следующее:

– существуют различные классификации речевых ошибок; все классификации предусматривают разграничение речевых ошибок с целью правильной организации работы по их устранению;

– ценность классификации определяется полным объемом рассматриваемых речевых ошибок;

– специфика классификации определяется тем, какие лингвистические понятия лежат в ее основе.

Рассмотрим классификации, представленные в работах М.Р.Львова [14, 15], Т.А.Ладыженской [10], М.С.Соловейчик [27].

В работах Т.А.Ладыженской отмечается, что «для практики обучения языку представляется целесообразным подойти к классификации речевых ошибок и недочетов с позиции современной лингвистики, различающей строй языка (систему языковых единиц) и употребление языковых средств в речи». В связи с этим Т.А.Ладыженская выделяет две большие группы ошибок:

1. Грамматические (ошибки в структуре (в форме) языковой единицы).

2. Речевые (ошибки в употреблении (функционировании) языковых средств).

Аналогичную классификацию предлагает и М.С.Соловейчик.

*1-я группа* – «ошибки, связанные с нарушением структуры, образования языковых единиц – слов, форм слов, словосочетаний, предложений. В классификации эти ошибки называются грамматическими».

*2-я группа* – «недочеты, вызванные неумением пользоваться в практике обучения языковыми средствами. Эта группа погрешностей называется речевыми недочетами».

Отметим, что Т.А.Ладыженская и М.С.Соловейчик основывают группировку грамматических ошибок на основе тех языковых единиц, структура которых нарушена.

Более подробно рассматриваются и ошибки в образовании формы слова: Ошибки в образовании имён существительных, связанных с категориями рода, числа, падежа:

– *вкусная печенья, красная помидора* – ошибки в названии рода существительных;

– *много делов, много яблоков* – ошибки в образовании форм родительного падежа множественного числа;

– *в полях* – ошибки в образовании падежных форм несклоняемых существительных;

– в образовании падежных форм существительных на «мя» (*языки пламя*);

– *послали погонь* – ошибки в окончаниях в винительном падеже, в предложном падеже (*в хвосту, на лбе*).

Примеры речевых ошибок взяты из книг указанных авторов.

Среди ошибок в образовании (структуре) слова Т.А.Ладыженская выделяет следующие разновидности:

а) в словообразовании (*непоседка вместо непоседа*);

б) в формообразовании имён существительных (*облаки, рельса, с повидлой*); имён прилагательных (*красившее*); глагола (*ездит, хочат, оставший рубль*).

В работах М.С.Соловейчик данные разновидности конкретизируются:

1) ошибки в корне слова (*ложит, подокольник, спотыкнулся*);

2) ошибки в приставке (*заместо, вшёл*);

3) ошибки в суффиксах (*осиновик (лес), собакаина конура*);

4) смешанные ошибки (*втыкана веточка (воткнута)*).

**Ошибки в образовании имён прилагательных – ошибки в образовании форм сравнительной и превосходной степени (красивше);**

Ошибки в образовании глагольных форм – в спрягаемых формах с чередованием согласных в корне (*текёт, пекёт, хочут*);

Ошибки в образовании форм личных местоимений:

– *для её, к ей* – отсутствие наращения -н- в косвенных падежах местоимений третьего лица после предлогов;

– *ихний* – избыточное образование формы родительного падежа множественного числа местоимений третьего лица в притяжательном значении.

К грамматическим ошибкам учёные (Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик) относят:

– ошибки в построении словосочетаний;

– ошибки в построении предложений (простых и сложных).

К ошибкам в структуре словосочетаний относятся:

1) нарушение согласования (*На пушистых веток ели лежит снег. Туманная утро*);

2) нарушение управления (*Удивляюсь его силой. Все радовались красотой природы. Я интересуюсь об изучении Луны*).

В построении предложений авторы выделяют следующие ошибки:

1) нарушение границы предложения (Белочки насобирали грибов. И стали сушить их на ветках);

2) нарушение связи между подлежащим и сказуемым (Кольцо покотился по столу. Цвет шерсти у котят был светлые);

3) ошибки в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами (Покатавшись на лыжах, ноги у меня замерзли. Пролетая над бушующим океаном, силы стрижа иссякли);

4) ошибки в построении предложений с однородными членами (Девушка была румяна, гладко причесана). К числу ошибок последнего типа М.С.Соловейчик относит:

– объединение в качестве однородных членов родовых и видовых, а также перекрещивающихся понятий (На лугу росли цветы и васильки);

– неудачное сочетание однородных членов с другими, связанными с ним словом (Пограничники и собака Алмаз обнюхивали границу);

– нарушение грамматической связи однородных членов:

– объединение в однородном ряду имени существительного и инфинитива (Я хожу в магазин за продуктами, покупать молоко);

– полных и кратких прилагательных (Апельсин вкусен, сочный и сладкий);

– деепричастного оборота и придаточного предложения (Он ушел, выполнив домашнюю работу и когда проиграл);

– нарушение в средствах связи однородных членов:

– искажение двойных союзов (Я люблю не только кататься, а и возить);

– неравный выбор места союза (Сказки любят не только дети нашей страны, но и других стран);

– неравное употребление соединительного союза вместо противительного и наоборот (Был холодный и солнечный день);

5) ошибки в сложном предложении. К числу ошибок данного типа М.С.Соловейчик относит:

– нарушение средств связи частей предложения (Троллейбус стоял до тех пор, чтобы бабушка вышла из него);

– ошибки в грамматической несогласованности главных членов сложного предложения (Песни стали веселее, а стихи грустными.);

– смешение прямой и косвенной речи (Девочка сказала, что, птичка, лети на волю);

– грамматическое смешение конструкций;

– пунктуационные (Учительница сказала хорошо справились с работой).

Вторую группу ошибок – речевую – учёный методист (Т.А.Ладыженская) подразделяет на типы:

1) речевые ошибки (нарушение требования правильности речи);

2) речевые недочёты (нарушение требований точности, богатства и выразительности речи)».

По мнению Т.А.Ладыженской, к речевым ошибкам нужно отнести следующие:

1) употребление слова в несвойственном ему значении (Поскользнувшись, я упал навзничь. В голове у него метнулась мысль);

2) смешение видовременных форм глагола (В лесу поют птицы, летали комары);

3) неудачное употребление местоимений в контексте, приводящее к неясности или двусмысленности речи (Когда кот оцарапал мальчика, он не плакал);

4) неоправданное употребление просторечных и диалектных слов (Эта буква пишется взади слова);

5) смешение паронимов (Я очень спешил, поэтому побежал наперекор машине).

К речевым недочётам учёные (Т.А.Ладыженская [10], М.С.Соловейчик [27]) относят «все случаи нарушения коммуникативной целесообразности речи являются менее грубыми речевыми нарушениями, чем грамматические и речевые ошибки»:

1) Неточности:

– нарушение порядка слов в предложении (Мальчик помогал вытирать пыль и мыть пол маме.);

– употребление лишнего слова (плеоназм) (Наступил второй день недели вторник);

– неразличение оттенков значения синонимов или близких по значению слов (После футбола я пошел домой с унылой головой, потому что мы проиграли);

– нарушение лексической сочетаемости (Я выполнил свое слово).

2) Бедность речи учащихся:

– ограниченность словаря и неразвитость синтаксического строя их речи проявляется в письменных работах учащихся в виде недочётов такого рода:

– повторение одного и того же слова в рамках небольшого контекста (Зайца догоняли собаки и заяц думал что он погибнет);

– употребление рядом или близко однокоренных слов (Мы отметили мою отметку);

– однотипность и слабая распространённость синтаксических конструкций (Наступила осень. Наступил сентябрь. Пошли дожди);

– неумение строить контекст, отсутствие связи (логической и лексико-грамматической) (Светит солнце. Мы ложимся спать).

3) Ошибки в выборе синонимического средства языка, имеющего дополнительную надпонятийную окраску стилистического синонима. При этом различаются следующие типы недочётов:

– употребление слов иной функционально-стилистической окраски (нарушение стиля высказывания) (К нам в гости пришли тетя Варя с дядей Мишей и Василий Петрович с супругой);

– неуместное употребление эмоционально окрашенных слов и конструкций (Я боготворила своего соседа по парте).

Проблема речевых ошибок рассматривается также и в работах М.Р.Львова. Ученый стилистические ошибки подразделяет на речевые и неречевые (композиционные, логические и искажение фактов).

Речевые ошибки делятся на лексико-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксико-стилистические. Следовательно, в основе классификации М.Р.Львова лежит деление ошибок на группы, соответствующие уровням языковой системы, т.е. ошибки лексические, морфологические, синтаксические.

1) **Лексико-стилистические** ошибки:

- повторение одних и тех же слов;
- употребление слова в неточном или несвойственном ему значении в результате непонимания значения слова или его оттенков;
- нарушение общепринятой (фразеологической) сочетаемости слов;
- употребление слов без учёта их эмоционально-экспрессивной или оценочной окраски;
- употребление диалектных и просторечных слов и сочетаний.

2) К группе **морфолого-стилистических** ошибок относится неправильное образование форм слов, неправильное словоизменение или словообразование. М.Р.Львов указывает четыре относительно частых типа ошибок этой группы:

- детское словотворчество – дети создают собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка;
- образование просторечных или диалектных форм слов общелитературного языка;
- пропуск морфем;
- образование множественного числа существительных, употребляемых только в единственном числе.

3) Следующую группу ошибок М.Р.Львов определяет как **синтаксико-стилистические** (ошибки в словосочетаниях и предложениях). Они очень разнообразны; здесь рассматриваются семь наиболее распространенных типов ошибок:

- ошибка в глагольном управлении – предложном и беспредложном;
- нарушение согласования, чаще всего – сказуемого с подлежащим;
- неудачный порядок слов в предложении, приводящий к искажению или затемнению смысла;
- нарушение смысловой связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают или которые заменяют;
- местоименное удвоение подлежащего;
- употребление глаголов в несоотнесенных временных и видовых формах там, где следует употребить одно и то же время, один и тот же вид;
- неумение находить границы предложений: неоправданное деление сложного предложения на простые; неумение делить текст на предложения.

4) Среди **неречевых** ошибок М.Р.Львов выделяет композиционные, логические ошибки, а также искажение фактов.

**Композиционная** ошибка, по мнению автора, – несоответствие сочинения, рассказа, изложения предварительно составленному плану, т.е. неоправданное нарушение последовательности в изложении событий, фактов, наблюдений.

К числу **логических** ошибок ученый относит:

- пропуск необходимых слов, а иногда и существенных эпизодов, фактов, признаков описываемого предмета;
- нарушение логической последовательности и обоснованности;
- употребление в одном ряду понятий разных уровней;
- нелепые парадоксальные суждения.

Также от речевых и логических ошибок следует отличать **искажения фактического материала**.

Анализ методической, лингвистической литературы по теме исследования показал следующее:

- существуют различные классификации речевых ошибок;
- все классификации предусматривают разграничение речевых ошибок с целью правильной организации работы по их устранению;
- ценность классификации определяется полным объемом рассматриваемых речевых ошибок;
- специфика классификации определяется тем, какие лингвистические понятия лежат в ее основе.

### **2.3. Сущность и пути преодоления словообразовательных ошибок в речи младших школьников.**

Овладение способами словообразования – одна из сторон речевого развития детей. Проблемами изучения словообразования в школе интересовались такие методисты и ученые, как Н.Ф.Бунаков, И.И.Срезневский, Ф.Ф.Фортунатов, В.В.Виноградов, М.Р.Львов, Т.Г.Рамзаева и другие. Термином «словообразование» обозначается сам процесс образования слов в русском языке. В современном словообразовании господствующее положение занимает морфологический способ, имеющий несколько разновидностей. В основе его лежит сочетание различных морфем: кричать – крик, путь – пут-ник; грузовой – грузов-ик, слабый – слаб-ость; бежать – в-бежать, вы-бежать, при-бежать. Помимо этого существует много нюансов при использовании различных морфем.

Академик И.И.Срезневский особенно обращал внимание на две трудности при образовании русских слов – это явление чередования звуков и явление паронимии в языке. Он считал, что этих трудностей нельзя миновать, «потому что от степени овладения ими будет зависеть свобода понимания и употребления производных слов, свобода правильного их образования

самими детьми ...». Несмотря на пристальное внимание методистов к проблеме словообразования, примеры словосочинительства все еще часто встречаются. Поскольку нарушаются словообразовательные нормы, факты словосочинительства относятся к разряду словообразовательных ошибок.

Рассмотрим причины возникновения детских «словообразовательных инноваций». Каждое слово употребляется для наименования того или другого явления (вещи). Овладевая языком, ребенок учится соотносить мир вещей и мир слов. Однако порою для ребенка эти два мира не равнозначны: знает название, но не представляет вещь или видит вещь, но не знает ее названия. В таком случае ребенок сам придумывает слово, которое может иметь синонимы в нормативном языке (ср.: *подсказыватель* и *суфлер*, *боюн* и *трус*). Данное явление можно назвать собственно словосочинительством.

Возможна и иная ситуация. В нормативном языке имеется название вещи, и оно, несомненно, известно ребенку. Однако слово воспроизводится им неточно, целостность звучания нарушается. За этим явлением, представляющим собой своеобразное сочетание образования и воспроизведения слова, закрепим наименование видоизменения слов нормативного языка.

В словосочинительстве следует различать:

- 1) образование слов по конкретному образцу;
- 2) образование слов по модели.

В первом случае при образовании слова копируются семантические и формальные отношения между конкретной парой слов, находящихся в отношениях «производящее – производное». Например, словообразовательную структуру слова *зимовать* копирует слово *весновать*. По конкретному образцу конструируют слова дошкольники, в ряде случаев – младшие школьники.

Почти все самостоятельно сконструированные школьниками слова представляют собой образования по модели. Например, глагол со значением действия: существительное с суффиксом *-тель-*, имеющее значение «лицо, выполняющее данное действие» (*развлекать – развлекатель*).

Не противореча системе языка и, более того, будучи порождены ею, детские новообразования расходятся с языковой нормой, поскольку представляют собой преодоление налагаемых ею запретов на сочетаемость морфем. В области словообразования расхождение между системой и нормой особенно ощутимо: имеется огромное число «незаполненных клеток». Детское словосочинительство представляет собой главным образом процесс заполнения «пустых клеток» (см. табл. 1).

### Конструирование детьми слов по модели

Производящее слово	Производное слово	Словообразовательное слово
кричать свистеть плакать бояться	крикун свистун плакун боюн	лицо, склонное к выполнению действия, названного производящим глаголом
шить строить причесаться	перешить перестроить перепричесаться	повторно, заново произвести действие, названное производящим глаголом
вода рыба пианино телевизор	водный рыбный пианинный телевизорный	относящийся к тому, что названо производящим существительным

Учитывая направление словопроизводственных процессов, можно разграничить 3 основных типа словообразования (по С.Н.Цейтлин): прямое, обратное и заменительное. Шире распространено прямое словообразование, т.е. образование производного слова путем прибавления словообразовательных морфем к производящей основе.

#### Прямое словообразование

1. С помощью суффикса в речи учащихся образуются:

– существительные от глаголов: осваивать – осваиватель (Мы всегда помним подвиг осваивателей космоса); кричать – кричание (Когда папа приходит домой, в доме стоит сплошное кричание); уезжать – уезд (Уезд отца в командировку);

– существительные от существительных: орел – орлиха (Орел с орлихой гонит Дон Кихота вниз); ковер – коверчик (У порога лежал красивый коверчик);

– существительные от прилагательных: приятный – приятность (Книга доставляет мне удовольствие и приятность); круглый – круглота (Всем его вазам была свойственна круглота);

– прилагательные от существительных: студент – студентский (Рядом с домом студентское общежитие); лимон – лимоновый (У кленов листья зеленые, лимоновые, красные);

– прилагательные от глаголов: вышивать – вышивной (Диван покрыт вышивной накидкой);

– глаголы от существительных: гитара – гитарить (Я бы хотел научиться гитарить);

– глаголы от прилагательных: ярый – яреть (Ярея, медведь кидался на бочку); остроумный – остроумничать (Мы остроумничали, кто как мог);  
– наречия от прилагательных: костяной – костяно (Она танцевала как-то костяно).

2. Способом прибавления приставки образуются:

– глаголы от глаголов: стрелять – истрелять (Истрелял все пули); грести – погresti (Костя и дедушка погребли к будке);  
– прилагательные от прилагательных: сухой – несухой (Хороший творог, несухой).

3. С помощью постфикса образуются:

– глаголы от глаголов: пропускать – пропускаться (Дом, где я живу, весь засыпан листьями. В окна едва пропускается свет); врыть – врыться (Тут бы мне и конец пришел, да врылся я в землю).

4. Одновременным присоединением суффикса и приставки образуются:

– существительные от существительных: спина – наспинник (Смотри, какой наспинник у собаки).

– прилагательных от существительных: талант – бесталантливый (Как же я буду учиться в школе, если я такой бесталантливый).

– глаголы от существительных: голый – оголеть (Нижние ветки совсем оголели); лысый – облысить (Сашу вчера всего облысили).

– глаголы от глаголов лаять – подлаивать (Альма лает, а щенок ей подлаивает).

– наречия от прилагательных: одинаковый – по-одинаковому (Они все были одеты по-одинаковому).

5. Одновременным присоединением суффикса и постфикса образуются: глаголы от существительных: фен – фениться (Мама фенится).

6. Одновременным присоединением приставки и постфикса образуются:

– глаголы от глаголов: шить – расшиться (Я так расшилась, что не услышала звонка); дружить – раздружиться (Мы с Валеё дружим и никогда не раздружимся).

7. Присоединение приставки, суффикса и постфикса встречается в детской речи: трухлявый – струхлявиться (Пень весь струхлявился).

## Обратное словообразование

Наиболее распространенные случаи – отбрасывание суффикса, приставки, постфикса.

1. Примеры отбрасывания суффикса: кудряшка – кудряха (Все волосы пригладились, только одна кудряха торчит).

2. Примеры отбрасывания приставки: небрежно – брежно (Вы извините, я небрежно написал. То есть не очень брежно). Случаи отбрасывания приставки *не-*, которая выделяется в слове лишь этимологически, наиболее часты.

3. Отбрасывание постфикса – самый распространенный случай обратного словообразования в детской речи. Если отбрасывание приставки и суффикса встречается преимущественно в речи дошкольников и младших школьников, то случаи отбрасывания постфикса случаются даже в сочинениях старшеклассников. Особенно часто путем отбрасывания *-ся* дети как бы стремятся создать так называемую каузативную пару, т.е. сконструировать глагол, который по отношению к возвратному глаголу можно было бы рассматривать как имеющий значение «каузировать (причинять) действие, названное возвратным глаголом». Например, глаголы *отражать* и *прикасаться* в следующих примерах из устной речи: «Это учитель отражает все наше поведение на оценках в четверти» (ср.: *поведение отражается на оценках*), «Чтобы произнести этот звук, мы прикасаем язык к зубам» (ср.: *язык прикасается к зубам*).

### Заменительное словообразование

Распространены в детской речи и такие случаи, когда одно слово образуется от другого не путем прибавления или вычитания морфем, а путем замены одной морфемы другой. Чаще всего заменяются приставки: раскидываться – укидываться (На этой кровати очень удобно спать. Можно даже укидываться); исключить – включить (Его сейчас исключили из тренеров, но потом опять обещали включить).

Трудности в образовании слов с помощью морфем возникают из-за многообразных связей, как между самими морфемами, так и между целыми словами.

Данные связи были предметом изучения М.Ф.Скорняковой [26], которая считала необходимым учитывать их при работе по развитию речи учащихся. Так, многозначность и омонимия позволяют экономить языковые (в нашем случае морфемные) ресурсы в плане материального выражения и делают более информативными отдельные слова.

Многозначность – способность аффикса выражать не одно, а несколько значений. Например, суффиксы *-к-а*, *-ни-е* могут указывать не только на опредмеченное действие, но и на результат, объект, орудие действия: терка, решение; приставка *пере-* – а) повторность действия (переворужение, переборы); б) промежуточность, пространство между чем-нибудь, пересечение (перекресток, перелесок, перемирие); в) чрезмерность действия или явления (перегрев, переросток, переутомление).

Непосредственно связана с многозначностью омонимия морфем. Омонимичными могут быть и отдельные морфемы, и все морфемы, входящие в состав основы. Примеры омонимичности отдельных морфем: суффикс *-к-а* в слове *подготовка* имеет значение опредмеченного действия, в слове *грузинка* указывает на лицо женского пола, в слове *книжка* выражает эмоционально-оценочный оттенок, в слове *репка* – единичность; приставка *по-* в сравнительной степени прилагательных и наречий выступает со значением смягче-

ния меры признака (пошире, погромче), в глаголах движения со значением начала действия (побежать, пойти, поползти) и т.д. Словообразовательная синонимия – довольно распространенное в русском языке явление – позволяет, говорящему назвать понятие одним из возможных словообразовательных вариантов, а слушающему – получить большую информацию, чем простое указание на предмет, признак, действие.

С явлением словообразовательной синонимии частично связаны явление паронимии и явление вариантности слов. Примерами паронимов будут пары: белеть – белить, вдох – вздох, земной – земляной и т.д. Примеры вариантов слов: двуцветный и двухцветный, свершить и совершить и т.д.

Противоположностью синонимии, как известно, является антонимия. Она широко представлена среди эмоционально-оценочных и размерных морфем и глагольных приставок, особенно с пространственным значением (ср.: домик и домина, домище; приклеить и отклеить и т.д.).

Нельзя обойти вниманием и чередование фонем в морфемах, так как ему подвержено подавляющее число слов в русском языке. Так, например, морфы (конкретное воплощение морфемы в речи) *друг-*, *друж-* и *друз-* представляют одну и ту же морфему, один и тот же корень.

Вопрос о видах морфемных ошибок младших школьников и их причинах изучал психолог Д.Н. Богоявленский. Он пришел к выводу, что среди младших школьников немало «наивных семантиков» и «стихийных формалистов». Первые, анализируя слово, учитывают только его лексическое, вещественное значение, вторые – только внешние признаки слова (его буквенный или звуковой состав).

Примером ответа «наивного семантика» на вопрос, являются ли родственными слова *сторож* и *сторожка*, может служить такой: «Сторож и сторожка – не родственные слова, так как сторож – это человек, а *сторожка* – домик». На вопрос, входит ли слово *часовщик* в число родственных к слову *час*, «стихийный формалист» ответит: «Часовщик подойдет, потому что во всех словах буква “ч”. – А “чашка”? – Тоже, потому что в “часах” буква “ч” и в “чашке”».

Подобные ошибки возникают в результате того, что слово в практике русского языка рассматривается без учета тесной взаимосвязи со словообразованием. Строение каждого слова воспринимается изолированно от других, связанных с ним структурно и семантически. Правильное же членение слова на значимые части «невозможно без последовательного выделения в нем значимых частей в соответствии с тем, как в его строении отражен словообразовательный процесс».

Изучив вопросы, связанные с культурой речи, обратим внимание на систему изучения морфематики в начальных классах, т.е. выявим возможности современных программ и учебников для организации работы по формированию культуры речи при изучении темы «Состав слова».

### 3. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

#### 3.1. Методы овладения орфоэпически грамотной речью

Методическая работа по формированию культуры речи учащихся складывается из следующих компонентов: развития речевого слуха; работы над орфоэпически правильным, литературным произношением; работы над словарным запасом учащихся, над предложением, над связной речью, включающей пересказ и рассказывание.

Работа по развитию речевого слуха или фонематического восприятия должна вестись систематически и целенаправленно ещё в детском саду. В начальном звене школы работа по развитию фонематического восприятия является необходимым условием для успешного обучения школьников грамоте, так как готовность ребенка к обучению письму и чтению неразрывно связана с умением услышать в слове отдельные звуки и с умением определять последовательность звуков в слове. А это способствует развитию внимания и слуховой памяти. Но, к сожалению, нарушение *фонематического восприятия* отмечается у очень большого количества детей, поступающих в первый класс, которые нуждаются в логопедической помощи, что не всегда возможно. Такую помощь может оказать и учитель, используя на уроке различные упражнения и приёмы по развитию фонематического слуха и культуры звукопроизношения:

##### **Игра «Лишний звук».**

Учитель называет гласные звуки, если услышите звук [Э] – подпрыгните: А-О-А-О-Э-О.

##### **Игра «Звуковая цепочка».**

Можно играть с мячом. Учитель называет первое слово и передаёт мяч ребёнку. Далее мяч передаётся от ребёнка к ребёнку. Конечный звук предыдущего слова – начало следующего: арбуз – завод – дуб – булка ...

##### **Игра «Сколько в слове звуков».**

Учитель называет слово, а ученик определяет последовательность звуков в слове и называет их количество.

##### **Игра «Чей домик?».**

Стоит домик с окошками. На крыше домика написана буква. Рядом выложены картинки животных. Дети должны выбрать тех животных, в названии которых есть звук, соответствующий букве на крыше, поселить их и окошки с прорезями. Например: домики с буквами Ц и Ш. Выложены следующие картинки: собака, цапля, лягушка, цыпленок, синица, мишка, мышка, курица, кошка, щенок. Предварительно все слова проговариваются. Играет весь класс, поделенный на две команды.

### **Приём наращивания слов.**

Суть заключается в постепенном увеличении количества звуков в слове, что приводит к изменению исходных слов и образованию новых. Например: ша – груша – грушка – грушевый (сок); бы – был – были – былина – былинный; пе – пей – репей – репейник.

### **Прием реконструирования слов.**

Позволяет первокласснику наблюдать за тем, как дополнение или изменение места лишь одного звука в слове приводит к полному изменению его значения, например: ива – нива, сон – слон, батон – бутон, заяка – лайка, игра – игла.

Использование данных приёмов создает условия для развития наблюдательности и формирования у обучающегося техники осознанного чтения.

Задача учителя – осуществлять постоянный контроль за соблюдением учащимися норм литературного произношения слов, своевременно исправлять их ошибки, давая образец правильного произношения.

Цель обучения школьников правильному произношению – научить практическому усвоению норм русского литературного языка, ведь сначала надо орфоэпически грамотно прочитать написанное или напечатанное. В процессе обучения грамотному чтению дети учатся руководствоваться уже известными им правилами произношения. Можно сделать вывод, что чтение является главным на пути к эффективному овладению орфоэпически грамотной речью.

Словарный запас каждого человека в значительной степени определяет его речь: чем богаче и разнообразнее словарный запас, тем ярче и образнее речь говорящего.

Самая главная роль в расширении и обогащении словаря учащихся принадлежит урокам русского языка.

Слово – важнейшая единица языка. Словами и их сочетаниями обозначаются конкретные предметы и отвлеченные понятия, словами же выражаются эмоции. Любое речевое высказывание складывается из слов, выстроенных в определенной последовательности в соответствии с замыслом и связанных между собой грамматически. Чем богаче словарь человека, тем у него шире возможности выбора и более точного, более оригинального и выразительного оформления мысли. Речевое развитие ребенка – один из показателей общего развития его личности.

Одной из важнейших задач развития речи в школе является упорядочение словарной работы, выделение основных её направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников (табл. 2).

### Методика словарной работы в школе

Направление работы	Содержание работы
Обогащение словаря	Усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе
Уточнение словаря	Самая широкая сфера словарной работы – развитие гибкости словаря, его точности и выразительности
Активизация словаря	Перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный; слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ, изложение и сочинение
Устранение нелитературных слов	Перевод нелитературных слов из активного словаря в пассивный (слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды)

Все названные направления работы над словарем постоянно взаимодействуют.

Основные источники обогащения и совершенствования словаря – это произведения художественной литературы, тексты учебных книг, речь учителя и других работников школы и внешкольных учреждений.

Самый надёжный источник обогащения словаря и речи учащегося – это художественная литература.

В уроке чтения не выделяется специального этапа для словарной работы, но с ней неразрывно связаны все виды занятий.

На этапе подготовки к первичному восприятию текста работают лишь с теми немногими словами, незнание которых помешает сознательному восприятию произведения. Это может быть устаревшая лексика, термины, непонятные для младшего школьного возраста. При этом слова, которые необходимо объяснить до чтения, учитель включает в свой рассказ или беседу. Остальные новые для детей слова осмысливают в процессе работы над содержанием. Слово объясняется сразу по прочтении предложения.

Существуют следующие приёмы – объяснения и уточнения значения непонятных слов:

- показ предмета, явления или действия в естественных условиях;

- показ картины, рисунка, чучела, макета;
- замена слова описательным оборотом;
- подбор синонимов;
- подбор антонимов;
- рассказ учителя о предмете или явлении;
- полное логическое определение понятия;
- экскурсия с целью наблюдения явления;
- подведение частного понятия под общее;
- расчленение общего понятия на частные;
- объяснение слова через его состав;
- включение слова в контекст.

В целях активизации словаря школьников учитель планирует такие задания, которые побуждают детей к использованию необходимых слов в собственной речи. В беседу вводятся такие вопросы, ответы на которые не могут быть сформулированы без употребления новых слов. Но наиболее эффективной формой активизации словаря является пересказ. При подготовке к нему учащиеся отмечают слова и выражения, которые обязательно следует использовать для передачи идеи произведения.

Наиболее типичными орфографическими ошибками в работах учащихся являются ошибки на правописание безударных гласных в слове. Поэтому работу над ними следует проводить целенаправленно и систематически в каждом классе.

В целях повышения речевой культуры видное место должны занимать упражнения, направленные на расширение активного словаря детей, а также на выработку у них умения выбирать из своего словарного запаса для выражения мысли те слова, которые наиболее соответствуют содержанию высказывания и делают его правильным, точным и выразительным.

Данная проблема является актуальной на сегодняшний день, так как разработано недостаточно методик обучения непроверяемым написаниям: неупорядоченность и традиционность дидактического материала, его скудность, отсутствие полных научно обоснованных рекомендаций о том, как следует обучать этим написаниям.

Чтобы эта работа была для учеников интересна и давала нужный результат, учителю необходимо иметь в своей методической копилке подбор упражнений, которые бы соответствовали этим требованиям.

Ниже приводится ряд упражнений, которые можно использовать при работе со словами с безударными непроверяемыми гласными.

### **1. Расположить словарные слова по алфавиту.**

### **2. Группировка слов по орфографическим признакам.**

– Учитель называет слова: *диван, пенал, газета, малина, сирень, тетрадь и т.д.*

Нужно распределить слова по столбикам:

1-й столбик – с безударной *а*, 2-й – с безударной *о*, 3-й – с безударной *е*, 4-й – с безударной *и*.

### **3. Подобрать однокоренные слова с разными морфемами.**

*Мороз, морозец, заморозки, морозный.*

### **4. Подбор и запись синонимов, антонимов.**

*Метель – вьюга, буря, метелица, пурга.*

*Юг – север, запад – восток и т.д.*

### **5. Подбор слов по темам.**

Например, «Школа» (*учитель, класс, ученик, ученица, пенал и т.д.*)

### **6. Замена описательных оборотов словами-синонимами.**

Ящичек для ручек, карандашей (*пенал*).

Использование игровых моментов и игр повышает интерес у детей к словарным словам.

### **7. Игра «Угадай слова».**

Дается начало слова *ка-*.

Дети ищут словарные слова, начинающиеся с этого слога: капуста, картофель и т.д.

### **8. Игра «Цепочка слов».**

Называется первое слово, дети продолжают цепочку: каждое последующее слово должно начинаться с последней буквы предыдущего.

*Береза, автобус, салют и т.д.*

### **9. Игра «Собрать слова из слогов».**

*ро аг ном (агроном);*

*то ав биль мо (автомобиль).*

### **10. Игра «Кодировка».**

Заменить цифры буквами алфавита:

31, 12, 19, 12, 21, 18, 19, 10, 33 (*экскурсия*).

### **11. Игра «Мышки и книжки»**

Слова спокойно жили в книжке.

Но книжку вдруг прогрызли мышки.

От слов начало откусили,

Из книжки в норку утащили.

*...робей;*

*...рона;*

*...тух.*

Дети восстанавливают слова.

**12. Игра «Ветер».** Подул ветер и все согласные улетели. Соберите слово из оставшихся гласных. Тема «Птицы».

*\_о\_о\_ \_ \_ (воробей);*

*\_о\_о\_ \_ (ворона);*

*\_е\_ \_ \_ (петух).*

### **13. Игра «Отгадай секрет».**

На доске написаны слова. Они «засекречены». В каждое из них вставлен лишний слог, например: *собамока, оперсина, глорамм и т.д.*

Нужно «рассекретить» слова и записать в тетрадь, указав непроверяемую гласную.

#### 14. Игра «Распутай слова».

Вот так горе! Вот беда!

Как запутались слова!

Все они из трех слогов,

Кто помочь словам готов?

*Бе, ка, ло, ран, со, мо, рё, даш, ко, ка, за, ба*

(Береза, карандаш, молоко, собака.)

Какое слово лишнее? Почему?

#### 15. Игра «Шифровка».

1. Словарное слово, с которым познакомились на уроке, записывается столбиком. На каждую букву этого слова вспоминаем ранее изученные слова из словарика.

Например:

**з** – заяц

**а** – автобус

**в** – воробей

**о** – огурец

**д** – дежурный

2. На доске записаны слова. Задание: из каждого слова взять только первый слог и составить новое слово, записать в тетрадь.

*Машина, лисица, народ (малина).*

*Ветер, семья, лопата (весело).*

*Колесо, рота, ваза (корова).*

– На какие вопросы отвечают слова?

– Что обозначают? Подберите однокоренные слова.

С удовольствием ученики выполняют задания «Рифмовки».

Рифмовка помогает установить смысловую связь между словом и выделенной буквенной записью, указывает на орфограмму, а главное – способствует произвольному запоминанию написания словарных слов. Ученики в дальнейшем оперируют рифмовкой как алгоритмом для запоминания орфограмм.

Вот основные составляющие этого способа.

##### **Выделение слова в слове.**

1. Есть слова, подобные птице,

Каркают на словарной странице. (*Кар-тина, кар-тон, кар-ман – кар*)

2. Посмотрите, дети,

Рак летит в ракете. (*Рак-ета – рак*)

3. – Кап, кап, кап –

Шепчет капуста.

– Без дождя мне очень скучно! (*Кап-уста – кап*)

##### **Выделение слога в слове.**

1. Нота *ре* запела

В адресе умело. (*Ад-ре-с*)

2. Со слогом *мо* – я злой мороз,

А без него – я много роз. (*Мо-роз*)

### **Выделение буквы в слове.**

1. Буква *О* в костре живет,  
И, представьте, не боится,  
Не горит и не дымится! (*Костер*)

2. Главные слова важны,  
С буквой *О* они дружны! (*Москва, столица*)

Запоминание словарных слов при помощи мнемосистемы «связей», которая заключается в следующем:

1) запоминание происходит легче, если человек мысленно представляет себе предметы, явления или действия, которые обозначают слова;

2) сплоченные в группы предметы должны оживать, двигаться;

3) словарные слова объединены в группы, каждая группа имеет свой сюжет.

Для лучшего запоминания можно использовать схематические рисунки. Приводятся текст и сами слова для запоминания.

- Как кататься на велосипеде?

- Хорошо, быстро, весело, скоро.

Материал для работы со словарными словами.

Подбор однокоренных слов:

- Адрес, адресат, адресант, адресный, адресок, переадресовка.

- Берёза, берёзка, березонька, березник, березняк, березовый, подберёзовик.

- Болото, болотце, болотный, болотистый.

- Борода, бородка, бородища, бороденка, бородушка, бородач.

- Воробей, воробьяха, воробьенок, воробушек, воробышек, воробьиный.

- Ворона, вороний, воронье, вороненок, вороненочек, проворонить.

- Жёлтый, жёлтенький, желтизна, желтоватый, желток, желтопузик, желтоцвет, желтуха, Желтухин (кличка воробья), пожелтеть, янтарно-жёлтый.

- Сахар, сахарок, сахаринка, сахарить, сахарный, сахарница.

- Серебро, серебрение, серебряный, серебристый, серебряник (мастер).

- Солдат, солдатский, солдатка, солдатушки.

- Соловей, соловьяха, соловьиный, соловушка, соловьенок.

- Солома, соломка, соломинка, соломина, соломенный.

Разбор слова по составу; для такой работы часто предлагаются слова, однокоренные тем, которые изучаются в словаре учебника:

Аптечный, багажник, валенок, газетчик, дорожный, железяка, заячий, интересно, картофелина, малинник, ореховый, погодка и др.

Этимологические сведения:

- аквариум (от лат. слова *aqua* «вода»);

- аллея (от франц. слова *allee* «проход, дорога»);

- балкон (заимств. из итальянского яз. *balcone* «балкон»);

- бутерброд (из немец. яз. *butter* «масло» + *brot* «хлеб»);

- велосипед (из франц. яз.; произошло от двух лат. слов *velox* «быстрый» + *pe* «нога»);
- вермишель (от лат. слова *vermis* «червяк»);
- герой (от греч. слова *heros* «богатырь древних времён»);
- гимназия (от греч. слова *gymnasion* «площадка для гимнастических упражнений», позднее – «школа», где философы вели беседы со своими слушателями);
- зоопарк (образовано сложением слов: зоо (от греч. *zoo* «животное») + парк);
- изумруд (заимств. из тюркск. яз. *zumrud*);
- капуста (от лат. слова *caputium* «головка»);
- карандаш (из тюркских языков *кара* «чёрный», *даш* «камень»);
- килограмм (от греч. слова *chilioi* «тысяча»);
- колесо (от древнеславян. слова *коло* «круг»);
- компас (от лат. слова *compasso* «замеряю»);
- конверт (от франц. слова *couvert* «покрытый»);
- корзина (от древнеслав. слова *корза* «древесная кора»);
- корова (от древнеслав. слова *корва* «рогатая»);
- космос (греч. *kosmos* «порядок, гармония, красота»);
- пассажир (от франц. слова *passer* «проезжать»);
- сметана (исконно русское, от глагола *сметати* «сгребать, собирать в кучу», буквально «собранное молоко»);
- спасибо (образовалось путём слияния русских слов «спаси богъ», затем конечные *з, ъ* отпали);
- телеграмма (состоит из двух греч. корней: *tele* «далеко» + *gramma* «запись»);
- телефон (образовано сложением двух греч. основ: *tele* «далеко» + *phone* «звук»);
- тетрадь (заимств. из греч. яз.: *tetradion* «тетрадь», образовано от *tetras* «четвёртая часть листа»);
- трамвай (анг. *tramway*, где *tram* «трамвай» + *way* «дорога, путь»);
- тротуар (франц. *trottoir* «тротуар», образованное от глагола *trotter* «ходить»);
- футбол (заимств. из англ. яз. *football*, *foot* «нога» + *ball* «мяч»);
- цирк (заимств. из лат. яз. *circus* «круг»);
- шахматы (персидское выражение «шах умер»).

Систематическая и целенаправленная работа над трудными словами вызывает у учащихся интерес к изучению этих слов и способствует их лучшему запоминанию.

### **3.2. Лингвометодические основы изучения состава слова в начальной школе.**

Русский язык в начальных классах рассматривается как часть единого курса обучения родному языку, важнейшими целями которого являются:

- 1) развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания, говорения;
- 2) формирование элементарной лингвистической компетенции.

Назначение предмета «Русский язык» в начальной школе состоит в том, чтобы заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка, помочь ему осознать себя носителем языка.

Тема «Состав слова» в этом аспекте очень важна, поскольку для формирования чувства языка необходимо понимание особенностей морфемного состава слова, словообразования и словоизменения. В практике речевого общения широко известен следующий факт: как взрослые, так и школьники смысл неизвестного слова часто стремятся раскрыть с помощью членения его на морфемы и установления семантической связи с известным однокоренным словом. Приступая к изучению темы «Состав слова», второклассники уже вполне свободно владеют русским языком, знают много слов, интуитивно способны легко и правильно образовывать слова. С другой стороны, они не имеют достаточно развитого аналитического, абстрактного мышления, которое необходимо для обобщения наблюдений фактов языка.

Вся система работы учителя при изучении морфемики должна быть рассчитана на то, чтобы:

- 1) выработать у детей умение выделять ту или иную морфему и образовывать слова с их помощью;
- 2) научить определять значения, заключенные в морфемах;
- 3) приоритет в отборе упражнений отдавать тем, которые служат развитию логики и культуры речи;
- 4) не терять из виду перспективу, состоящую в том, что формируемое у детей умение обнаруживать морфемы важно не только само по себе, но и, в первую очередь, как средство для обогащения активного словаря детей, развития орфографических навыков. Задача учителя — создать в учебном процессе такие условия, при которых усвоение знаний сочетается с формированием адекватных им умственных действий.

Изучение морфемики должно осуществляться в системе. Под системой изучения языкового материала известный методист М.Р.Львов понимает целенаправленный процесс, обеспечивающий усвоение комплекса знаний в определенной, научно обоснованной последовательности и взаимосвязи, а

также формирование на их основе практических умений (общеречевых, грамматических, словообразовательных, орфографических). Система определяет место изучения морфемного состава в общей системе изучения программного материала по русскому языку; последовательность работы над понятиями корня, приставки, суффикса, окончания; взаимодействие между изучением морфемного состава слов и его лексического значения; связь работы над формированием навыков правописания морфем с усвоением основ знаний в области словообразования и грамматики.

Известный методист Т.Г.Рамзаева выделила в системе изучения морфемики в начальной школе четыре этапа:

I. Пропедевтические (предварительные подготовительные) словообразовательные наблюдения.

II. Знакомство с особенностями однокоренных слов и сущностью всех морфем в сопоставлении.

III. Изучение специфики и роли в языке корня, приставки, суффикса и окончания; ознакомление с сущностью морфологического принципа правописания; формирование навыка правописания корней и приставок.

IV. Углубление знаний о морфемном составе слова и элементах словообразования в связи с изучением частей речи.

По мнению П.С.Жедек [4] и Т.Г.Рамзаевой [21], работа по изучению морфемики требует учета языковых закономерностей.

Морфема – это минимальная значимая часть слова, которая, как и всякая другая языковая единица, имеет две неразрывно связанные между собой стороны: внешнюю (звуковой состав) и внутреннюю (значение). Морфема выделяется в ряду слов, имеющих сходство по указанным двум признакам: общность в значении и фонемном составе. Например, «слова *волчонок, медвежонок, козленок* имеют одинаковую часть *-онok (-ёнок)* и обозначают детенышей животных. Если же мы включим в тот же ряд слова *кружок, сахарок, басок* и т.п. на том основании, что в них есть отрезок *-ок*, такой же, как в первых трех словах, то исчезнет второй необходимый признак – общее в значении; о последних трех словах никак нельзя сказать, что они обозначают детенышей. Следовательно, часть *-онok* не делится на более мелкие отрезки и представляет собой один суффикс».

По мнению П.С.Жедек и Т.Г.Рамзаевой, при анализе слов по составу с позиций современного русского языка необходимо обращаться к их происхождению. В свое время *красивый* и *красный* в сознании людей были связаны. Но в современном языке нельзя слово *прекрасный* трактовать как обозначающее что-то очень красное (ср.: премудрый – очень мудрый, пренеприятный – очень неприятный и т.п.). Поэтому приставку *пре-* в слове *прекрасный* нет оснований вычленять как отдельную морфему. Таким образом, необходимо обратить внимание учителей на то, что надо четко различать при работе со словами два типа разбора: современный и исторический.

Знание важных языковых закономерностей, понимание последовательности и специфики работы по изучению морфемики в том или ином классе

необходимы учителю для организации условий, при которых дети смогли бы успешно справляться с поставленными задачами при изучении темы «Состав слова».

Таким образом, в процессе обучения родному языку морфемика и словообразование должны быть максимально приближены к потребностям речевой практики. В соответствии с этим основная цель работы в области состава слова и словообразования состоит в развитии умения ориентироваться в структуре слова, мгновенно распознавая те морфемы, которые определяют ход и результат языкового анализа, направленного на решение конкретной языковой задачи (словообразовательной, лексической, орфографической, грамматической).

### **3.3. Особенности речевой работы при изучении темы «Состав слова».**

В последние годы возрос интерес ученых-методистов и учителей-практиков к проблемам развития устной и письменной речи учащихся. Обусловлено это, во-первых, достижениями современной психологии и психолингвистики в области речевого развития ребенка и психологии речевой деятельности, во-вторых, тем, что в методике обучения языку наряду с грамматическим направлением постепенно развивается и реализуется направление коммуникативное, то есть на первое место ставится обучение русскому языку как средству общения, обучение речевой деятельности.

По традиции, наиболее жесткие требования в школе предъявляются к грамотному письму учащихся, что несправедливо, ибо с точки зрения коммуникации, взаимопонимания, общения наибольший урон наносят те ошибки, которые искажают смысл, т.е. ошибки в выборе слов, в построении фразы и другие ошибки речи.

По мнению М.Р.Львова, предупреждение таких ошибок осложняется несколькими причинами: во-первых, тем, что выбор слов, построение текста не имеют столь же четкой системы правил, как в орфографии; во-вторых, трудности объясняются малым объемом знаний младших школьников в области теории языка; в-третьих, недостаточно развитым чутьем языка (языковой интуиции).

Следовательно, основные способы борьбы с такими ошибками:

- **постепенное расширение знаний из области культуры речи, языковой нормы;**
- **теоретическое изучение той или иной языковой единицы** способствует активизации ее использования в речи детей, а также усвоению правил ее функционирования. Каждая теоретическая тема школьной программы содержит большие возможности для развития речевых навыков учащихся. Возможности эти, как показывают наблюдения, используются до сих пор далеко не полностью. Однако резервы еще очень велики. Можно, очевидно, школьную лингвистику значительно приблизить к речевым нуждам, усилить

ее практическую направленность. Л.В.Щерба, внимательно изучивший многие распространенные речевые ошибки школьников, утверждал, что «только знание того, что именно нашим учащимся трудно в русском литературном языке, в чем они особенно часто ошибаются», поможет правильно построить школьные учебники русского языка, причем каждая из ошибок, по его мнению, должна лечь в основу отдельного параграфа такого учебника;

▪ **обеспечение хорошей речевой среды** для учащихся.

Материалом, из которого дети «добывают» норму, является речь окружающих, а также разнообразные тексты художественных произведений, учебников и т.п. Поэтому один из эффективных способов совершенствования речи, повышения уровня ее нормативности – воспитание любви к книге, развитие читательского вкуса. Огромное значение для развития речи учащихся имеет правильная, выразительная, точная речь учителя. Чем шире речевая среда, чем выше ее «развивающий потенциал», тем быстрее идет естественный процесс «впитывания» языковых норм и тем самым предупреждаются многие ошибки.

Исследование речевых ошибок – сравнительно новая область методики. Тем не менее, уже сегодня применяется обоснованная диагностика, помогающая выяснить причины ошибок. Если причина ошибки становится известной, то создаются возможности ее исправления и предупреждения. В современной практике преподавания русского языка выделяется **несколько способов исправления речевых ошибок** и развития культуры речи.

***Приучение школьников пользоваться доступными им словарями и справочниками.***

Необходимость знакомить учащихся со словарями вытекает из современных подходов к обучению русскому языку. Помимо толковых, дети знакомятся со словарями синонимов, антонимов, омонимов и др. Чрезвычайно важны словари паронимов, основанные на анализе «отрицательного» материала – многочисленных и регулярно повторяющихся случаев смешения слов, отчасти напоминающих друг друга по звучанию, отчасти – по значению. Особую роль играют словари правильностей, цель которых – основываясь на типичных в современной речи нарушениях нормы, указать правильные и допустимые варианты, отметить неверные (просторечные или устаревшие).

***Специальное обучение редактированию своих письменных текстов, обсуждению устной практики речи, приемам логической выверки текстов, а также самопроверке.***

Готовя учащихся к изложению текста, учитель получает возможность руководить этим процессом, делая его сознательным, направляя в нужное русло, обращая внимание детей на наиболее трудные в языковом отношении фрагменты текста, при пересказе которых наиболее вероятны речевые ошибки. Велика также роль речевой подготовки к сочинениям, которая в некоторых случаях нацеливает учащихся на использование определенных язы-

ковых средств. Любая письменная работа, любое устное высказывание, контролируемое учителем, может служить эффективным средством развития и совершенствования оперативной памяти.

**Очень важно обучить детей основным навыкам самоконтроля.** Чем чаще будет предоставляться учащимся возможность редактировать собственные высказывания, тем более продуманный характер будет носить выбор языковых средств в процессе порождения речи.

Для организации работы по предупреждению и исправлению речевых ошибок при изучении темы «Состав слова» известные методисты предлагают использовать различные типы упражнений. Рассмотрим некоторые из них.

При рассмотрении типологии могут быть приняты во внимание различные основания. Т.А.Ладыженская основаниями своей типологии определяет «... содержание, на усвоение которого направлены упражнения, и способ деятельности, предопределяемый тем или иным типом задания» [10]. Если учитывать каждое из данных оснований в единой типологии упражнений, то это приведет к ее сложной организации.

По первому основанию Т.А.Ладыженская представляет следующую систему упражнений.

1. Упражнения, рассчитанные на освоение норм литературного языка.  
Прочитайте текст, ответьте на вопросы.

*Каждое орудие приносит наивысшую пользу в руках того, кто им владеет, как мастер. А мастерски владеет любым из них – стамеской или кистью художника, крошечным чертежным пером или гигантским блюмингом – это значит – до тонкостей узнать, как они устроены, из каких частей состоят, как работают и в чем изменяются во время работы, какого обращения с собой требуют.*

*Из всех орудий язык самое удивительное и сложное. Так достаточно ли мы знаем его?*

Как раскрывает писатель понятие «мастерски владеть»?

Какие слова использует автор для описания орудий труда?

2. Упражнения, предусматривающие обогащение речи учащихся синонимическими средствами языка, а также упражнения, направленные на формирование умений отбирать из ряда соотносительных средств наиболее уместные для выражения данного содержания высказывания в соответствии с задачей и обстоятельством речи.

С какими из данных слов слово «очень» не сочетается и почему?

*Уникальный, высокий, спокойный, патристичный, обаятельный, замечательный, умный.*

3. Упражнения, ориентирующие на отработку умений приспособливать языковые средства друг к другу в связном высказывании.

Устраните повторы, сохраняя содержание высказывания.

*Летом мы поедem в спортивный лагерь. Лагерь оборудовали для нас шефы. Наши шефы – рабочие соседнего совхоза. Мы помогаем совхозу во время уборки урожая.*

С.Н.Цейтлин иначе подходит к типологии упражнений. Она выделяет несколько типов упражнений «по характеру речевых операций» [29].

1. Выбор одной из двух или более возможностей:

– допишите окончание прилагательных и существительных: выпачкался в чернил..., использовать в хозяйствен... цел...;

– вставьте местоимение *который* в нужной форме: Гречиха – травянистое растение из семян ... изготавливают крупу. Белка – зверек с пушистым хвостом, ... прыгает с дерева на дерево

2. Трансформация, сопровождаемая выбором:

– поставьте существительное в форму родительного падежа множественного числа: карандаш, платье, здание, место, сапог, ключ (осуществляется выбор одного из трех возможных окончаний: нулевого, *-ов (-ев)* и *-ей*);

– замените глаголы отглагольными существительными: дружить с соседями – ..., любить родителями – ...

3. Конструирование единиц более высокого уровня из единиц более низкого уровня:

– составьте как можно больше существительных, объединяя приставки, корни, суффиксы, окончания, данные ниже (даются приставки: *про-, над-, от-, в-, раз-, вы-*, корни: *-мыв-, -рыв-, -мив-, -лив-*, суффиксы: *-а-, -ний-, -к-*, окончания: *-е, -а*, нулевое).

4. Работа с текстами, содержащими речевые ошибки. Задания могут быть трех видов: 1) найти в тексте речевые ошибки без исправления; 2) исправить речевые ошибки, которые помечены в тексте; 3) найти и исправить речевые ошибки. (Вернувшись из рейса, я показал папе свои новые рисунки.)

5. Анализ языковых средств: подберите фразеологизмы, имеющие следующие значения: дать себя перехитрить, распекать кого-то, хранить упорное молчание (даны фразеологизмы: в рот воды набрать, попасться на удочку, метать громы и молнии).

Для накопления опыта использования средств языка М.С. Соловейчик предлагает «обобщенную типологию упражнений, помогающих младшим школьникам учиться формулировать свои мысли в соответствии с требованиями культуры речи» [27].

6. Наблюдение за употреблением средств языка в образцовом тексте.

«Найдите слова, помогающие нам увидеть, представить..., слово, рисующее ..., точно называющее ..., подчеркивающее ...» – вот некоторые из предлагаемых заданий.

Очень эффективным приемом является лингвистический эксперимент, при котором текст «портится» для того, чтобы путем сопоставления убедить учащихся в точности, выразительности авторского варианта.

Под голубыми небесами  
Необозримыми коврами,  
Светясь на солнце,  
Снег лежит...

Под голубыми небесами  
Великолепными коврами,  
Блестя на солнце,  
Снег лежит...

Редактирование высказываний с точки зрения использования в нем языковых средств. Для подготовки такого упражнения нужна картотека детских ошибок. Учитель обращается к той или иной ее рубрике в зависимости от грамматико-орфографической темы урока.

Конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня: словосочетаний и предложений из слов, слов из морфем. Подобные упражнения имеются в учебнике «Русский язык» для 2 класса, тема «Состав слова». Приведем пример:

От слов *летел, кричал, вез, крыл, нес* образуйте слова с приставками *за-, на-, от-, пере-, по-*. Запишите слова, выделите приставки. Составьте предложения со словами: залетел, отлетел, налетел, перелетел.

Трансформация конструкций, например, изменение порядка слов, их пропуск, соединение двух предложений в одно.

(Не было ветра, но все листья падали и падали в саду.)

Подбор слов, составление словосочетаний, придумывание предложений с заданным предметом речи, для выражения определенной мысли и т.д.

Например, глядя на картинку, подобрать такие слова, которые помогли бы передать, что на ней изображено.

Проанализировав различные типы упражнений, отметим их разнообразие. На наш взгляд, наиболее оптимальный вариант работы по предупреждению речевых ошибок младших школьников представлен в работах М.С. Соловейчик. При этом наиболее интересным и продуктивным заданием, по нашему мнению, является редактирование высказывания, поскольку в процессе словообразования простое повторение и запоминание слов мало продуктивно. Следовательно, можно сделать вывод о том, что овладение морфологическим способом словообразования идет наиболее эффективно через словотворчество детей, через самостоятельный поиск нужных форм слов. Поэтому целесообразно использовать факты детских словообразовательных ошибок в качестве дидактического материала для формирования речевой культуры при изучении темы «Состав слова».

Предварительно проведем анализ учебников с целью выявления упражнений, в которых детские словообразовательные ошибки используются в качестве дидактического материала.

Учебники Т.Г.Рамзаевой предусматривают ознакомление учащихся с однокоренными словами, у детей формируются первоначальные знания об особенностях родственных, или однокоренных слов, о корне как общей части родственных слов, но не предполагают ведение такой работы как использование детских словообразовательных ошибок как дидактический материал упражнений.

В системе Л.В.Занкова курс «Русский язык» представлен учебниками «Русский язык», автор Н.В.Нечаева. Учебник является органической частью целостной программы развивающего обучения родному языку в начальной школе. В нем приводятся детские ошибки для редактирования, но лишь в одном упражнении эти ошибки словообразовательные.

Особого внимания заслуживает подход к изучению темы «Состав слова», предложенный в учебниках «Русский язык» В.В.Репкина. В отличие от учебников, описанных выше, здесь находим большее разнообразие словообразовательных упражнений. При этом в некоторых заданиях мы обнаруживаем примеры детских словообразовательных ошибок.

В учебниках М.С.Соловейчик, Н.С.Кузьменко «Русский язык. К тайнам нашего языка» явно прослеживается коммуникативная направленность курса, формируются навыки самостоятельной деятельности учащихся, интереса к изучению русского языка, грамотности. И именно в этих учебниках нам встретилось наибольшее количество упражнений с использованием детского словотворчества.

Помимо всевозможных детских ошибок в составе слова, М.С. Соловейчик использует упражнения нетрадиционного вида, например, упражнения-ловушки [27].

Можно сделать выводы: во-первых, во всех учебниках представлен систематизированный учебный материал в виде словообразовательных, грамматических, речеведческих сведений и понятий, во-вторых, вопросы по теме «Состав слова» расположены в определенной последовательности, в-третьих, только в учебниках «Русский язык» Т.Г.Рамзаевой не используются детские словообразовательные ошибки в качестве дидактического материала упражнений при изучении этой темы, что свидетельствует о повышении интереса авторов к данному виду заданий. Разнообразие заданий в анализируемых учебниках обеспечивает богатство методической «копилки» учителя, где применение такого типа упражнений с использованием детского словотворчества служит эффективным средством формирования культуры речи при изучении темы «Состав слова».

#### **3.4. Диагностика культуры речевого развития младшего школьника. Критерии и уровни его речевого развития.**

Литературное творчество как одно из направлений литературного развития школьников предполагает создание ребёнком письменных и устных сочинений разных жанров. В сочинении ребёнка проявляется уровень владения им речью как средством самовыражения, общения, познания. Таким образом, уровень культуры речевого развития ребёнка выступает одним из показателей его литературного развития.

С точки зрения лингвистики, текст – отнюдь не любая последовательность предложений на определённую тему. Текст – это целостная система, отражающая единство содержательной, структурной и языковой сторон. Системообразующим звеном этой системы является авторский замысел, поэтому все элементы текста рассматриваются с точки зрения подчиненности авторскому замыслу, т.е. тому, насколько успешно этот замысел реализован через содержание, композицию и речевое оформление сочинения.

При оценке содержания работы учитывается наличие авторского замысла, его оригинальность, последовательность его воплощения, содержательность речи, т.е. создание у адресата адекватного замыслу представления о предмете речи.

При оценке композиции обращается внимание на соответствие структуры текста авторскому замыслу и избранному типу речи, целостность, наличие или отсутствие отклонений от замысла, логичность речи.

При оценке речевого оформления рассматриваются наличие и оригинальность словесного образа, раскрывающего авторский замысел, богатство, выразительность и эмоциональность речи, адекватность используемых образительно-выразительных средств замыслу, стилевое единение текста.

Наличие речевых ошибок и недочетов, безусловно, учитывается при определении уровня речевого развития, но не является основным показателем. Для того чтобы судить о продвижении ребёнка в речевом развитии, необходимо отмечать его успехи, видеть то новое, что появляется в его речи. Наличие речевых недочетов и ошибок часто бывает связано как раз с попыткой создать словесный образ, поэтому каждая ошибка требует вдумчивой оценки учителя.

Для детей младшего школьного возраста характерны четыре уровня речевого развития:

- Уровень отсутствия замысла.
- Уровень формального восприятия замысла.
- Уровень частичной реализации замысла.
- Уровень образной реализации замысла.

*Уровень отсутствия замысла.* Содержание сочинений детей, находящихся на данном уровне, или повторяет формулировку заданий, или представляет собой перечисление действий, совершаемых персонажами. Дети не могут выстроить сюжет; герои безлики, у них нет характера. Работы этого уровня часто нельзя назвать текстом: они представляют собой набор предложений. Связность текста, предполагающая наличие смысловых и грамматических связей между предложениями, а также цельность как соподчиненность всех сторон текста авторскому замыслу, отсутствует. Дети не делят своё сочинение на части. Речь бедная, невыразительная, неэмоциональная. Типичные речевые ошибки: нарушение границ предложения, многократные неоправданные повторы. Часто встречаются грамматические ошибки.

*Уровень формального воплощения замысла.* В содержании сочинения авторский замысел прослеживается, как правило, с отдельными отклонениями в его логической организации. Чаще всего замысел не является оригинальным: он максимально приближен к заданию, однако могут встречаться и отдельные оригинальные детали замысла. Так, например, немалая часть детей этого уровня речевого развития совершает попытку встать на позицию одного из персонажей и написать сочинение от его имени, но не сохраняет эту позицию до конца, сбиваясь на повествование от третьего лица, вследствие чего образ остаётся формальным.

Непоследовательность замысла сказывается в нечёткости композиции. Это проявляется в наличии логических нарушений в повествовании, лишние детали, нарушении причинно-следственных и временных связей. Текст сочинения или вообще не делится ребёнком на части, или это деление не выдерживается до конца.

Как правило, по типу речевой организации это текст-повествование. Речевое оформление текста говорит о том, что учащиеся затрудняются в выборе средств создания словесного образа. Создать целостный словесный образ им не удаётся, хотя отдельные образные детали дети используют. Речь бедная или средняя, невыразительная, неэмоциональная, преобладает нейтральная лексика, использование изобразительно-выразительных средств не всегда уместно.

По сравнению с предыдущим уровнем речевого развития в детских работах уже намечаются связи между содержательной, структурной и языковой сторонами текста, но эти связи ещё носят формальный характер, т.е. не дают ребёнку возможности создать полноценный образ в гармоничном единстве трёх сторон текста.

*Уровень частичной реализации замысла.* Замысел сформулирован или прослеживается в работе, но могут встречаться отклонения от него. Как правило, это замысел собственный, оригинальный, либо с отдельными оригинальными деталями. Если ребёнок ведёт повествование от первого лица, то пытается передать точку зрения персонажа, выразить его чувства, дать оценку описываемых событий.

Для композиции сочинений этого уровня характерна несоразмерность частей. Как правило, введение превосходит по размеру основную часть: начиная подробно разрабатывать свой замысел, ребёнок устаёт и к концу работы неоправданно быстро сворачивает повествование. Но при этом в сочинении прослеживается логика развития замысла, дети структурируют свой текст, хотя выделение текста не всегда удачно. В повествование часто включаются элементы описания.

В речевом оформлении работы обращает на себя внимание стремление ребёнка к использованию разговорного стиля, введению диалога, фразеологизмов. Дети начинают активно пользоваться знаками препинания (в основном многоточием и восклицательным знаком) как средством передачи настроения. Дети создают образы в процессе поиска таких изобразительно-выразительных средств, которые способствовали бы созданию более глубоких связей между всеми сторонами текста.

*Уровень образного воплощения замысла.* Этот уровень характеризуется гармоничным единством трёх сторон текста, творческой реализацией замысла, собственной интерпретацией предложенного сюжета, созданием словесного образа. Композиционное и языковое оформление полностью подчинено реализации замысла. Речь богата, эмоциональна, образна, выразительна, хотя могут встречаться отдельные речевые недочёты.

Для выпускника начальной школы возрастной нормой можно считать уровень частичной реализации замысла; способность к образной реализации замысла свидетельствует о высоком уровне литературного развития; формальное воплощение замысла 0 – о низком уровне, а уровень отсутствия замысла – о серьёзном отставании в литературном развитии ребёнка.

В развитии культуры речи современная школа идет к конструированию связной речи. Для того чтобы наиболее полно и точно выразить свою мысль, ребенок должен иметь достаточный лексический запас, поэтому работа над устной речью начинается с расширения и совершенствования словаря. Перечисленные выше методы и приемы способствуют совершенствованию речи, усложнению ее синтаксического строя и повышению ее культуры.

Диагностировать уровень культуры речевого развития ребёнка можно на материале сочинений любого жанра. Однако наиболее показательны сочинения по серии сюжетных картинок. Картинки задают объективную основу для возникновения авторского замысла – сюжет, который каждый ребёнок может интерпретировать по-своему, причём задают его не в вербальной форме, т.е. речевые средства выразительности ребёнок ищет самостоятельно.

Для проведения работы выделяется специальный урок. В начале урока детям предлагается рассмотреть серию сюжетных картинок и самостоятельно подумать над следующими вопросами:

- От чьего лица можно рассказать эту историю?
- Кому она может быть рассказана, с какой целью?
- Какой рассказ у вас получится – весёлый, серьёзный, печальный?
- Как вы назовёте свой рассказ?

При проведении диагностической работы никакой помощи в формулировании замысла, речевом оформлении сочинения детям не оказывается. Помочь можно и нужно, если у учеников возникают вопросы, связанные с правописанием, чтобы боязнь сделать ошибку не влияла на выбор речевых средств. На написание сочинения отводится один урок.

При исследовании устной речи ребёнка необходимо проводить индивидуальный опрос и фиксировать результат с помощью аудиозаписи с последующей расшифровкой.

Рассмотрим, как проводится анализ детских работ на материале сочинения по серии сюжетных картинок Н. Радлова «Заяц и утки». На первой картинке изображены стоящие на берегу реки заяц и утки. Заяц показывает лапкой на другой берег, прося помочь ему переправиться. На второй картинке мы видим, как две утки плывут рядом, а заяц стоит на их спинах. На третьей – справа и слева от уток из воды выныривают две лягушки. На последней картинке мы видим, что утки, забыв о зайце, бросились ловить лягушек, а заяц оказался в воде. Окончание истории детям предстоит придумать самим.

Приведём примеры четырёх сочинений, сохраняя речевое оформление и пунктуацию детских работ, и дадим их анализ.

### *Утки и заяц*

*Заяц захотел на ту сторону. Утки везут зайца на спине и видят лягушек и захотели их съесть. Заяц упал утки поймали лягушек.*

Сочинение представляет собой перечисление действий персонажей, изображенных на картинках, без каких-либо попыток обосновать или оценить эти действия. Ничего не сказано о том, что стало с зайцем, чем закончилась история. Речь бедна, невыразительна, нарушены границы предложений, не соблюдается видовременная соотнесённость глаголов. Сочинение можно отнести к уровню отсутствия замысла.

### *Как заяц через реку переправился*

*Захотелось мне в гости сходить к брату. А брат жил на другом берегу реки. У него был домик маленький. И я решил что надо попросить уток меня перевезти. И попросил отвезите меня на тот берег и они говорят садись нам на спину. Заяц сел на спину уткам и поплыл. А утки увидели лягушек и бросились за ними, а заяц бухнулся прямо в воду. Но до берега было уже близко и заяц сам приплыл.*

Автор второго сочинения попытался рассказать о событиях с точки зрения зайца, но не сумел выдержать замысел до конца, перейдя в середине сочинения на повествование от третьего лица. В тексте есть неоправданные отступления – упоминание о величине домика брата никак не обыгрывается. В то же время не хватает завершающей фразы, перекликающейся с началом сочинения. Ребёнок пытается использовать диалог (хотя и не оформленный пунктуационно), экспрессивную лексику, но в целом речь маловыразительна. Не соблюдается граница предложений, в качестве средства связи используются в основном союзы «и» и «а». В целом сочинение можно отнести к уровню формальной реализации замысла.

### *Неудачное путешествие*

*Жил-был заяц. Он очень любил путешествовать. Вот как-то летним тёплым утром отправился он погулять.*

*Шёл-шёл, вдруг дошёл до реки. Река широкая, быстрая. Остановился заяц, думает. Как бы на тот берег переправиться? Вдруг откуда ни возьмись утка.*

*– Садись, заяц. Я тебя перевезу.*

*– Да я большой, не помещусь.*

*– А я свою подружку позову, вдвоём тебя перевезём.*

*И позвала она вторую утку. Встал заяц передними лапами одной утке на спину, задними лапами на другую утку опирается. И поплыли они.*

*Плыли-плыли, вдруг две лягушки вынырнули прямо под носом у уток. Утки за ними бросились, а заяц не удержался – и бултых в воду. Стал тонуть, да со страху утку за хвост схватил. Вдруг утка со страху как полетит! Устала утка, приземлилась, заяц отцепился и побежал дальше. Всё закончилось хорошо!*

В сочинении прослеживается оригинальный замысел, встречаются эпизоды, не предусмотренные серией картинок: приглашение второй утки и «полёт» зайца, развивающие предложенный сюжет, но в целом замысел не выдержан, поскольку название текста и вывод противоречат друг другу. Соблюдается логика развития действия, текст разделён автором на части, но вступление затянуто, в нём есть детали, которые в дальнейшем не обыгрываются, конец рассказа лишен подробностей. Автор использует повторы и инверсию, характерные для сказки, фразеологизмы, вводит диалог героев. Встречаются и речевые недочёты: неоправданный повтор просторечного выражения «со страху», неуместное использование наречия «вдруг». В целом сочинение можно отнести к уровню частичной реализации замысла.

#### *Как я плавать научился*

*Захотелось как-то мне заячьей капусткой полакомиться, да как до неё добраться, она же на другом берегу реки растёт, а плавать я не умел. Вижу: по берегу утки ходят. Я к ним:*

*– Утки-утки, перевезите меня через речку, мне очень нужно!*

*– Ну, садись, Заяц, да держись крепче.*

*Сел я: передние лапки на одну утку поставил, задние – на вторую. Страшно! А капустки-то хочется. Поплыли. Вдруг ноги у меня разъезжаться стали. Я – бух! – в воду. Бросили меня утки. От страха стал я лапками по воде бить. Бил-бил, бил-бил и поплыл! Сам поплыл!*

*А утки потом извиняться приходили. Оказывается, они лягушек в воде увидели и про меня забыли. А я не обижаюсь – я же плавать научился!*

Оригинальный авторский замысел полностью соблюден: повествование ведётся от лица персонажа, причём ребёнок последовательно соблюдает точку зрения зайца, понимает, что персонаж мог видеть сам, что было для него неожиданным, о каких событиях он мог узнать только из рассказа уток. Поведение героев получает мотивировку. Структура текста оправдана. Речь выразительна, соблюдается единый стиль. Ребёнок использует повторы, инверсию, экспрессивную лексику. Сочинение соответствует уровню образного воплощения замысла.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Маленькие дети очень быстро начинают осваивать родной язык, не зная строения языковой речи. И только придя в школу, ребята начинают познавать нормы устного и письменного литературного языка, как он устроен, из чего он состоит и как функционирует. На данном этапе учитель играет очень важную роль в формировании коммуникативных умений и навыков. Особенно, если в классе присутствуют дети-билингвы, для которых русский язык является неродным. В начальной школе в соответствии с целями и задачами развития культуры речи младшие школьники учатся использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения, формулировать мысли правильно и точно.

Именно школа воспитывает человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни, который умеет общаться и обладает богатой внутренней культурой.

Культура речевого общения является одной из наиболее важных задач на современном этапе обучения учащихся. Научиться ясно и правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому, чтобы быть конкурентоспособным в современном мире.

В концепции развития универсальных учебных действий одним из факторов актуальности выступает определенный уровень коммуникативной компетенции, что придаёт особую актуальность воспитанию умения сотрудничать и работать в группах, быть толерантным к разнообразным мнениям, уметь слушать и слышать партнёра, свободно, чётко и понятно излагать свою точку зрения на проблему. Иными словами, задача сводится к формированию у школьников «коммуникативной компетентности», которая охватывает не только знание языковой системы и владение языковым материалом, но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения. Для этого необходимо создавать определенные условия, влияющие на формирование речевой деятельности:

- возникновение у ребенка потребности в общении;
- понимание того, к кому, зачем и при каких обстоятельствах школьник обращается;
- владение средствами языка, умение выбирать их с учетом ситуации общения и грамотно формулировать мысль;
- умение отбирать содержание для высказывания и организовывать его в соответствии с замыслом и ситуацией общения;
- осуществление контроля за собственной речью, как воспринимает и понимает её собеседник.

В методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят школьника перед необходимостью речевых высказываний, возбуждают у него интерес и желание поделиться чем-то, рассказать о чём-то.

Речь младшего школьника зависит от речевой среды, в которой он находится. Для формирования коммуникативной компетенции очень важно создавать необходимые условия для речевой деятельности детей, для общения, для выражения своих мыслей.

Речь помогает ребенку не только общаться с другими людьми, но и познавать окружающий мир. Жизненный опыт школьника и объём приобретённых знаний влияют на богатство, точность и содержательность его речи. Это также необходимое условие речевого развития учащихся.

Для школьника хорошая речь является залогом успешного обучения и развития. Одной из главных задач современной школы является подготовка выпускника школы, который умел бы общаться, слушать и говорить так, чтобы его слушали, умел оценивать чужую и, конечно, свою речь.

Словарный запас не может быть усвоен ребёнком только в повседневном общении со взрослыми или книгой. Необходима систематическая и регулярная работа по развитию культуры речи младшего школьника, которая проводится школой, дающей огромный объём материала, многие сотни новых слов и новых значений, усвоенных ранее слов, множество таких сочетаний, синтаксических конструкций, которые дети совсем не употребляли в своей устной речи будучи дошкольниками.

Развивая речь учащихся, школа придерживается ряда совершенно ясных, четко определенных характеристик речи, к которым следует стремиться и которые служат критериями оценки ученических устных и письменных высказываний:

1. Усвоение литературного языка, подчиненного норме, умение отличать литературный язык от нелитературного, от просторечия, диалектов, жаргонов.

2. Овладение учащимися чтением и письмом. И чтение, и письмо – это речевые умения и навыки, опирающиеся на систему языка, на знание его фонетики, графики, лексики, грамматики, орфографии, на навыки построения собственной речи и восприятия речи других людей. Овладевая письменной речью, дети усваивают особенности жанров: описания, повествования, письма, заметки в газету, рассуждения.

3. Доведение речевых умений детей до определенного минимума, ниже которого не должен оказаться ни один учащийся, это совершенствование речи, повышение ее культуры.

Работу по развитию речевой культуры учащихся нужно начинать с младшего школьного возраста.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Головин, Б.Н. Основы культуры речи [Текст] /Б.Н.Головин. – М.: Высшая школа, 1988.
2. Граудина, Л.К. Грамматическая правильность русской речи (опыт частотно-стилистического словаря вариантов) [Текст] /Л.К.Граудина, В.А.Ицкович и др. – М.: Школа «Языки славянской культуры», 2003. – 456 с.
3. Евсюкова, Г.А. Как работать со словарными словами [Текст] /Г.А.Евсюкова //Начальная школа. – 2006. – № 6. – с. 23.
4. Жедек, П.С. Использование методов развивающего обучения на уроках русского языка в младших классах [Текст]: учеб.-метод. пособие /П.С.Жедек. – Томск: Пеленг, 1992 – 60 с. – (Библиотека развивающего обучения).
5. Киржинова, С.А. Развитие речевой культуры учащихся начальных классов [Текст]: методическая разработка победителя конкурса лучших учителей Российской Федерации в рамках приоритетного национального проекта «Образование» /С.А.Киржинова. – Кошехабль, 2010.
6. Кирюхина, О.П. Ошибки нашей речи [Текст] /О.П.Кирюхина //Начальная школа. – 2006. – № 5. – С. 103 – 107.
7. Кобзарева, Л.Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР [Текст] /Л.Г.Кобзарева, М.П.Резунова, Г.Н.Юшина. – Воронеж: Учитель, 2003.
8. Ксенофонтова, А.Н. Речевая культура – основа речевой деятельности школьников [Текст] /А.Н.Ксенофонтова. – Оренбург, 1999. – 48 с.
9. Ладыженская, Н.В. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе [Текст] /Н.В.Ладыженская //Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 43 – 45.
10. Ладыженская, Т.А. Методика развития речи на уроках русского языка [Текст]: книга для учителя /Т.А.Ладыженская, Н.Е.Богуславская, В.И.Капинос, А.Ю.Купалова и др. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
11. Лазарева, В.А. Литературное чтение [Текст]: учебник для 2 класса /В.А.Лазарева. – М.: Институт инноваций в образовании им. Л.В.Занкова: Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2004.
12. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] /гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.: ил.
13. Львов, М.Р. В поисках новых решений. К спорам об изучении приставок и суффиксов [Текст] /М.Р.Львов //Начальная школа. – 2001. – № 1. – С. 57-60.
14. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] /М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская. – М.: Академия, 2007.
15. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников [Текст]: пособие для учителей начальных классов /М.Р.Львов. – М., 1985.

16. Львова, С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка [Текст] /С.И.Львова. – М., 2001.
17. Мизинина, И.Н. Русский язык и культура речи [Текст] /И.Н.Мизинина. – М.: Московская финансово-промышленная академия, 2006.
18. Мизинина, И.Н. Русский язык и культура речи [Текст]: тетрадь-практикум /И.Н.Мизинина. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2004.
19. Ожегов, С.И. Очередные вопросы культуры речи [Текст] /С.И.Ожегов //Лексикография. Культура речи. – М., 1974.
20. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах [Текст] /Т.И.Зиновьева, О.Е.Курлыгина, Л.С.Трегубова. – М.: Академия, 2007.
21. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы [Текст] /Т.Г.Рамзаева. – М., 2004.
22. Рамзаева, Т.Г. Русский язык [Текст]: книга для учителя. 1 класс /Т.Г.Рамзаева. – М., 2005.
23. Розенталь, Д.Э. Справочник лингвистических терминов [Текст] /Д.Э.Розенталь, М.А.Теленкова. – М.: Русский язык, 1986.
24. Русский язык и культура речи [Текст]: учебник /А.И.Дунаев, В.А.Ефремов, Е.В.Сергеева, В.Д.Черняк; под ред. В.Д.Черняк. – М.: Сага; Форум, 2006.
25. Сборник программ для четырехлетней начальной школы [Текст]: система Л.В.Занкова. – М., 2005.
26. Скорнякова, Р.М. Принципы моделирования языковой картины мира [Текст]: монография /Р.М.Скорнякова. – Томск: ТГПУ, 2008.
27. Соловейчик, М.С. Первые шаги в изучении языка и речи [Текст] /М.С.Соловейчик. – М.: Флинта, 2000. – 104 с.
28. Учебно-методический комплект для четырехлетней начальной школы «Гармония». – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2002.
29. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
30. Черняк, В.Д. Сборник упражнений и тестовых заданий по культуре речи [Текст] /В.Д.Черняк. – М.: Сага; Форум, 2006.
31. Чуковский, К.И. От двух до пяти [Текст] /К.И.Чуковский. – М.: Советский писатель, 1955.
32. Эргашева, Л.А. Игры и игровые моменты в работе над словами с непроверяемыми написаниями [Текст] /Л.А.Эргашева //Начальная школа. – 2002 – № 2. – С. 50.
33. Яковлева, С.Г. Рабочие тетради по русскому языку. 2 класс [Текст]: в 4 ч. /под ред. Н.В.Нечаевой. – 2-е изд., испр. – Самара: Корпорация «Федоров»; Издательство «Учебная литература», 2005.
34. Яценкова, С.Н. Как я работаю над словарными словами [Текст] /С.Н.Яценкова //Начальная школа. – 2001. – № 9. – С. 109.

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Развитие речевой культуры речи младших школьников как одна из задач реализации ФГОС.....	5
2. Теоретические основы развития речевой культуры младших школьников.....	8
2.1. Культура речи: сущность и особенности ее развития у младших школьников.....	8
2.2. Речевые ошибки: анализ причин их появления у учеников начальных классов и сопоставление различных классификаций.....	13
2.3. Сущность и пути преодоления словообразовательных ошибок в речи младших школьников.....	21
3. Методика развития культуры речи в начальных классах.....	27
3.1. Методы овладения орфоэпически грамотной речью.....	27
3.2. Лингвометодические основы изучения состава слова в начальной школе.....	35
3.3. Особенности осуществления речевой работы при изучении темы «Состав слова».....	37
3.4. Диагностика культуры речевого развития младшего школьника. Критерии и уровни его речевого развития.....	42
Заключение.....	48
Литература.....	50

---

### МЕТОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

*Пономарёва Ирина Павловна  
Казакова Раиса Александровна*

## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС

Методическое пособие

Редакторы: *Н.В.Кардашева  
М.А.Коткова*

---

Подписано в печать 18.05.2017. Формат 60x84 1/8. Усл. печ. л. 3,0. Уч.-изд. л. 2,75. Тираж 55 экз. Заказ № 46.

Издательство ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».  
344011, Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский, 2/51.  
E-mail: institut@roipkpro.ru  
ipk@rostobr.ru  
www.roipkpro.ru