**Теоретическая часть дипломной работы по теме «** Формирования речевой культуры учащихся при изучении морфемики»

**Введение**

Речь человека – важнейший показатель его культуры, мышления и интеллекта. Развитие речи сказывается на владении мыслью и логикой, ведь, по словам А.Толстого,- «обращаться с языком кое-как – значит и мыслить кое-как: неточно, приблизительно, неверно». [37, с. 24]

Работа над словом, обогащение словарного запаса, развитие речи детей теснейшим образом связано с потребностью самореализации в процессе общения, поэтому на первый план в работе школы по современным образовательным стандартам выступают следующие задачи:

1) «развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и «чувства языка»;

2) воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к родному слову, стремления совершенствовать свою речь».[69]

Решение этих задач видится нам в обучении речевой культуре.

Возникла речевая культура как учение о нормах литературного языка. Понятие «языковая норма» считалось центральным понятием этого раздела языкознания, а вопросы правильности речи – единственным объектом изучения. Позднее предметом изучения культуры речи стала не только правильность, но и качественная оценка высказывания.

Вопросами культуры речи в свое время занимались такие выдающиеся ученые как В.И. Чернышов, Л.В. Щерба, Г.О. Винокур, Б.В. Томашевский, В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев и другие. [55, 2,3, 5]

Много писал о «хорошей речи» и ее критериях Б.Н. Головин.[7] Правильность – низшая ступень овладения литературным языком. «Подлинная высота речевой культуры определяется разнообразием способов выражения того же смысла, находящихся в распоряжении говорящего, точностью и целесообразностью их выбора соответственно коммуникативной задаче» [12,с.146]

«Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, уменье пользоваться его выразительными средствами, его стилистическим многообразием – самая лучшая опора, самое верное подспорье и самая надежная рекомендация для каждого человека в его общественной жизни и творческой деятельности» (В. В. Виноградов). [38, с.23]

Именно в начальной школе дети начинают овладевать нормами устного и письменного литературного языка, что, по сути, является работой по формированию такого критерия культуры речи как правильность. Учитель должен помочь детям осмыслить требования к «хорошей» речи, учить младших школьников при формулировке мыслей следить за точностью, разнообразием, выразительностью языковых средств, в зависимости от речевой ситуации.

Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьников - средством успешного обучения в школе. Сознательное владение языком базируется на усвоении комплекса теоретических знаний, и, в частности, знаний из области грамматики и словообразования.

Проблема изучения словообразования в школе серьезно интересовала многих методистов прошлого. Среди них такие имена как Н.Ф. Бунаков, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров и другие. [48] О важном значении изучения морфемной структуры слов в развитии лингвистических способностей детей и их общем развитии говорят и известные методисты последних десятилетий: Т.Г. Рамзаева, М.А. Рыбникова, С.И. Львова, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, П.С. Жедек и другие. [34,28,24,45,9]

Изучение морфемики имеет большое значение для учащихся, прежде всего потому, что осознание структуры слова позволяет им глубже понять его лексическое значение и точно употреблять слова в речи. Известно, что каждая значимая часть слова выполняет определенную роль. Очень важно показать школьникам необходимость установления связей между лексическим значением слова и его морфемным составом.

Успешные эксперименты Д. Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Л.И. Айдаровой и их последователей показали эффективность обучения русскому языку в начальной школе с ориентацией на развитие языкового чутья и осознания слова, как «сложного целого, представляющего собой с одной стороны, систему морфем, с другой – систему сообщений, то есть, значение любого слова при его анализе может быть разложено на составляющие его корневое значение и значения, которые связаны с другими формальными элементами слова».[1,с.55] Практическое освоение словообразовательных норм, осознанное членение слова с учетом значения выделенных в нем морфем во многом помогает предупредить в устной и письменной речи учащихся нарушений нормативной структуры слова (*наругать, пильщик)*. Кроме того, развитие у школьников внимания к значению морфем в слове способствует предупреждению и таких лексических ошибок, которые проявляются в неразличении некоторых однокоренных слов и употреблении этих слов в несвойственном им значении (*Мальчик надел рубашку с кроткими рукавами* (вместо короткими)).

Таким образом, умение видеть в словах морфемы и осознавать их значение является одним из ведущих в школьном курсе русского языка – тем умением, которое во многом определяет качество усвоения учащимися литературных норм языка в разных его областях.

Однако анализ методической литературы, наблюдение за учебным процессом выявили имеющий место формальный подход к морфемному разбору у детей. Этот факт свидетельствует о том, что при изучении морфемики не уделяется должного внимания содержательной стороне слов и их частей. После изучения темы учителя редко рассматривают морфемный разбор в единстве формы и содержания. Тогда как главное методическое условие, от которого во многом зависит речевая культура учащихся, – это повседневное внимание к работе над составом слова.

Такая ситуация складывается из-за отсутствия связи между работой над составом слова и формированием речевой культуры младших школьников.

Эти обстоятельства и определили **актуальность** выбранной темы.

**Объект исследования** – процесс формирования речевой культуры учащихся 2 класса при изучении морфемики.

**Предмет исследования** – методические условия и приемы формирования культуры речи младших школьников при изучении морфемики.

**Гипотеза исследования:** использование комплекса специальных упражнений при изучении морфемного состава слова положительно повлияет на становление речевой культуры учащихся.

Таким образом, **цель** данного исследования: разработать комплекс специальных упражнений и проверить его влияние на формирование речевой культуры младших школьников.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **задачи:**

1. Изучить лингвистическую, педагогическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Проанализировать возможности современных программ и учебников для организации работы по формированию речевой культуры при изучении морфемики.
3. Выявить исходный уровень развития речевой культуры и морфемных умений учащихся к началу изучения темы «Состав слова».
4. Разработать комплекс упражнений с использованием детских словообразовательных ошибок в качестве дидактического материала.
5. Экспериментально проверить эффективность разработанного комплекса упражнений.

Для решения поставленных задач исследования применялись следующие **методы:**

1. Анализ лингвистической и методической литературы по проблеме исследования.
2. Анализ действующих программ и учебников по русскому языку для начальных классов.
3. Анализ работ учеников на этапе констатирующего эксперимента.
4. Наблюдение за деятельностью учащихся во время проведения формирующего эксперимента.
5. Количественный и качественный анализ результатов контрольного эксперимента.

Базой экспериментальной работы был второй класс ГОУ СОШ № 1605 СЗАО г. Москвы.

**Глава 1. Теоретические основы формирования речевой культуры младших школьников**

**1.1 Культура речи: сущность и особенности ее формирования 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 явился 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. [56,3,6,4] 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, 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». [6,с. 9]

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».

Следующее определение из «Лингвистического энциклопедического словаря». «**Культура речи** — распространённое в советской и российской лингвистике XX века понятие, объединяющее владение языковой нормой устного и письменного языка, а также «умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения» Л. И. Скворцов. [42,c.247]

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» [36,c.115]

В учебниках, предназначенных для школьников и абитуриентов, встречаем следующие определения:

«Речевая культура – это культура сознательного и грамотного пользования неисчерпаемой сокровищницей языка, культура корректного и эффективного речевого поведения. [38,c.9]

«1) раздел языкознания, изучающий правила построения культурной (хорошей) речи;

2) неотъемлемая часть общей культуры человека, предполагающая владение нормами устного и письменного литературного языка, а именно: правилами произношения, ударения, грамматики, словоупотребления, построения предложений и фраз. Кроме того, культура речи предусматривает и умение использовать выразительные средства языка в зависимости от целей и содержания речи». [30,c.41]

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». [4,c.14] 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 – непременный, 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». [12,c.146]

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, 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 – 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».

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». [27,c.368]

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». [53,c.3]

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 ». [22,c.337]

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». [13,c.12]

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». [18,c.555]

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.

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

Для того, чтобы исследовать, как в лингвистической литературе рассматривается понятие «речевая ошибка», были изучены труды М.Р. Львова, С.Н. Цейтлин, Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик. [26,51,29,44-47]

В работах М.Р. Львова под **речевой ошибкой** понимается «неудачно выбранное слово, неправильно построенное предложение, искаженная морфологическая форма». [27,c. 152]

С.Н. Цейтлин понимает под речевыми ошибками «любые случаи отклонения от действующих языковых норм». [52,c. 3] 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». [13,c.19]

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». [19,30]

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**»[51,c. 10] Для того, чтобы оценить воздействие этого фактора на речь детей, необходимо рассмотреть, как вообще происходит овладение речью, обратившись к противопоставлениям «язык – речь», «система – норма». «Язык понимают, как абстрактную сущность, недоступную для непосредственного восприятия. Речь представляет собой реализацию языка, его конкретное воплощение в совокупности речевых актов».[50,c.10] 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)». [51,c.11] 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 возможностей, чем объясняются его частные «системные» образования, противоречащие норме и постоянно поправляемые взрослыми». [19,c. 237] 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 относится 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. А как рано ребенок 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 перекличка, 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 полтораста назад, и ребенок, не подозревая об этом, воскрешает их лишь потому, что ему неизвестна их неразрывная спайка с частицей «не», установившаяся в давней традиции». [54,c.103] 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»*.[54,c. 126] 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. Способность ребенка «впитывать» нормы и строить в соответствии с ними свою речь называют обычно языковым чутьем: «…чувство языка, или языковое чутье, - это неосознанное, безотчетное уменье (навык) безошибочно следовать нормам речи в области словообразования, лексики, синтаксиса, стилистики». [49,c. 35]

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». [10,c.27] Недостаточным развитием оперативной памяти детей объясняются многие речевые ошибки, которые можно назвать композиционными.

В работах Цейтлин С.Н. указаны 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.[8,c.70] 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».[54,c. 140]

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. Представим эти ошибки в виде схемы.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | свойственные исключительно  устной форме речи | орфоэпические  акцентологические |
| Речевые ошибки | не зависящие  от формы речи | словообразовательные  морфологические  синтаксические  лексические  фразеологические  стилистические |
|  | свойственные исключительно письменной  форме речи | орфографические  пунктуационные |

[51,c. 22]

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, Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик.

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».[29,c. 30] В связи с этим Т.А. Ладыженская выделяет две большие группы ошибок:

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

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

Аналогичную классификацию предлагает и М.С. Соловейчик.

1 группа – «ошибки, связанные с нарушением структуры, образования языковых единиц – слов, форм слов, словосочетаний, предложений. В классификации эти ошибки называются грамматическими». [45,c.277]

2 группа – «недочеты, вызванные неумением пользоваться в практике обучения языковыми средствами. Эта группа погрешностей называется речевыми недочетами». [45,c.277]

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:**

1.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 родителного падежа множественного числа;
* *в польтах –* 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 (*ездиет, 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), собакина конура*);

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

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

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

4. 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:

1. ошибки в построении словосочетаний;
2. 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 покатился 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)» [29,с.33].

По мнению Т.А. Ладыженской, к речевым ошибкамнужно 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 недочетамучёные (Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик) относят «Все случаи нарушения коммуникативной целесообразности речи являются менее грубыми речевыми нарушениями, чем грамматические и речевые ошибки»[29,с.33].

Т.А. Ладыженская выделяет:

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.)*[29,с.34].

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.).*

Т.А. Ладыженская включает в данную группу следующую ошибку:

- 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.).*

Т.А. Ладыженская добавляет следующий тип:

* 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, в свою очередь, стилистические ошибки подразделяет на **речевые и неречевые** (композиционные, логические и искажение фактов).

**Речевые ошибки** делятся налексико-стилистические, морфолого-стилистические и синтаксико-стилистические»[37,c. 415].Следовательно, в основе классификации М.Р. Львова лежит деление ошибок на группы, соответствующие уровням языковой системы, т.е. ошибки лексические, морфологические, синтаксические.

Лексико-стилистические ошибки:

1. Повторение одних и тех же слов;
2. Употребление слова в неточном или несвойственном ему значении в результате непонимания значения слова или его оттенков;
3. Нарушение общепринятой (фразеологической) сочетаемости слов;
4. Употребление слов без учёта их эмоционально-экспрессивной или оценочной окраски;
5. Употребление диалектных и просторечных слов и сочетаний.

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:

1. Детское словотворчество – дети создают собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка;
2. Образование просторечных или диалектных форм слов общелитературного языка;
3. Пропуск морфем;
4. Образование множественного числа существительных, употребляемых только в единственном числе.

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:

1. Ошибка в глагольном управлении – предложном и беспредложном;
2. Нарушение согласования, чаще всего – сказуемого с подлежащим;
3. Неудачный порядок слов в предложении, приводящий к искажению или затемнению смысла;
4. Нарушения смысловой связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают или которые заменяют;
5. Местоименное удвоение подлежащего;
6. Употребление глаголов в несоотнесенных временных и видовых формах там, где следует употребить одно и то же время, один и тот же вид;

7. Неумение находить границы предложений:

* неоправданное деление сложного предложения на простые;
* неумение делить текст на предложения.

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:

1. Пропуск необходимых слов, а иногда и существенных эпизодов, фактов, признаков описываемого предмета;
2. Нарушение логической последовательности и обоснованности;
3. Употребление в одном ряду понятий разных уровней;
4. Нелепые парадоксальные суждения.

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

Таким образом, 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.

В следующем параграфе мы более подробно рассмотрим словообразовательные ошибки учащихся с целью эффективного использования на уроках комплекса упражнений, составленного на примере подобных ошибок.

**1.3. 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. [48,3,26,34] 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 – путник; 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 …»[48,c.85] 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». [52] 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 **видоизменение слов нормативного языка.** [51,c.23]

В словосочинительстве следует различать:1) образование слов по конкретному образцу; 2) образование слов по модели. [23,c. 94]

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. таблицу 1).

Таблица 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 |

[51,с.27]

(Курсивом отмечены слова, образованные детьми.)

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 накидка).*
* 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 –  *исстрелять*  *(Исстрелял все пули)*; грести –  *погрести* (*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 –  *расдружиться*  *(Мы с Валей 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 *прикасать* 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).* [51,с.65]

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, 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, -ени-е* могут указывать не только на опредмеченное действие, но и на результат, объект, орудие действия: *терка,* *решение;* приставка *пере-* на: а) повторность действия (*перевооружение,* *перевыборы);* 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 смягчения меры признак (*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: *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. [29,с. 22]

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). [2,с.19]

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» [55, с.38]

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

**Глава 2. Изучение морфемики в начальных классах**

**2.1. 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 на основе членения его на морфемы и установления семантической связи с известным однокоренным словом. «Тенденция самостоятельно раскрывать значения неизвестных слов, - пишет А. Н. Гвоздев, — путем расчленения их на морфологические части является очень мощной и постоянно действующей... С ее помощью легко усваиваются многие слова литературного языка во время обучения в школе» [6,с.110].  
 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 материалаизвестный 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. [24,с.47]

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

1. Пропедевтические (предварительные подготовительные) словообразовательные наблюдения.
2. Знакомство с особенностями однокоренных слов и сущностью всех морфем в сопоставлении.
3. Изучение специфики и роли в языке корня, приставок, суффиксов и окончаний; ознакомление с сущностью морфологического принципа правописания; формирование навыка правописания корней и приставок.
4. Углубление знаний о морфемном составе слова и элементах словообразования в связи с изучением частей речи. [34,с. 35]

По мнению П.С. Жедек и Т.Г. Рамзаевой, 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 –онок (-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 –онок не делится на более мелкие отрезки и представляет собой один суффикс» [9,с. 62]

П.С. Жедек и Т.Г. Рамзаева считают, что 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).

С целью выявления возможностей современных программ и учебников по русскому языку для осуществления комплексной работы при изучении темы «Состав слова», был проведен их сопоставительный анализ.

В настоящее время существует большое количество программ и учебников, рекомендуемых или допущенных Министерством образования и науки Российской Федерации. Для сопоставления были отобраны программы и учебники из традиционной системы («Русский язык» Рамзаева Т.Г., «К тайнам нашего языка» Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С.), из «Системы Л.В. Занкова» ( «Русский язык» Нечаева Н.В.) и программы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова («Русский язык» Репкин В.В.).

«Классическая начальная школа» «Русский язык»,

автор Рамзаева Т.Г..

Рамзаева Т.Г. заявляет в качестве основной задачи своей программы – развитие человека как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью. Этим обуславливается отбор знаний, включенных в данную программу.

В каждом классе все стороны языка изучаются во взаимосвязи, а не изолированно друг от друга. Например, морфемный состав слова познается учащимися во взаимосвязи с лексикой и элементами стилистики. На базе фонетических знаний и знаний морфемного состава слова младшие школьники овладевают орфографическими навыками. Такой подход способствует пониманию языка как сложного многомерного явления. Весь начальный курс представлен как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой и обеспечивающих общение людей.

Постепенное усложнение от класса к классу характерно и для раздела «Состав слова»: 2 класс - ознакомление с особенностями однокоренных слов, с понятием «корень»; 3класс - ознакомление с понятиями «приставка», «суффикс», «окончание», а также формирование навыков правописания корня и приставок; 4 класс - углубление знаний о словообразовательной роли приставок и суффиксов в процессе изучения частей речи формирования навыков правописания безударных падежный окончаний имён существительных и прилагательных, личных окончаний глаголов.

В целях повышения культуры речи программа предусматривает ознакомление с некоторыми наиболее достоверными нормами литературного языка: правильное произношение слов (орфоэпические нормы); правильное построение предложений и употребление грамматических форм слов (грамматические нормы); употребление слов с учетом их семантической (смысловой) сочетаемости (правила словоупотребления). [59]

Работа над нормами литературного языка носит практическую направленность и проводится в течение всего учебного года в связи с изучением разных тем по курсу русского языка, с внеклассными занятиями по предмету, с написанием изложений и сочинений, с уроками чтения. Надо учить детей исправлять речевые ошибки и пользоваться различными словарями. Это естественный путь к овладению нормами русского языка.

Традиционная программа «Русский язык»,

автор Соловейчик М.С.

Особенность курса заключается в его практической направленности. У учеников формируют потребность грамотно выражать свои мысли, быть достойным носителем родного языка, уметь находить общий язык в различных речевых ситуациях.

Второй особенностью курса является системное формирование орфографической зоркости еще на этапе обучения грамоте. Школьники учатся обнаруживать корневые орфограммы еще до изучения темы «Состав слова».

Третья особенность связана с самим процессом обучения: автор программы не только предоставляет знания по курсу, но и обучает способам действий, которые необходимы для успешного общения.

Во 2 классе с опорой на понятия: корень слов, окончание ведется орфографическая работа; понятия: приставка и суффикс рассматриваются в разделе «Состав слова». В 3 классе вводится понятие основа, изучаются орфографические правила корня, суффиксов, окончания. В 4 классе систематизируются представления младших школьников об устройстве русского языка, о требованиях к речевому поведению, об основных проблемах письменной речи и правилах, регулирующих грамотное письмо.

Система развивающего обучения Л.В. Занкова.

Программа «Русский язык», автор Нечаева Н.В.

Являясь частью целостной дидактической системы развивающего обучения, содержание курса русского языка направлено на общее развитие личности учащегося.

В основу данного курса заложена идея реализации объективно существующего единства двух форм языка: системы языка и речи.

В качестве цели курса русского языка выдвигается освоение учащимися основной для родного языка, коммуникативной функции и в результате – воспитание грамотного носителя родного языка. Только в процессе пользования языком, по мнению автора, происходит корреляция грамотности и понимания, механизмов восприятия и порождения речи, то есть между собственно системой языка и функциональным его значением.

Ведущей задачей обучения родному языку Нечаева Н.В. считает развитие речи школьника во всех ее формах. Для решения этой задачи необходимы три условия: мотивация, содержательность речи и ее правильность. Курс характеризует практическая направленность на пользование языком.

Понятия: корень слова, окончание, приставка и суффикс вводятся во 2 классе. Тогда же рассматриваются корневые орфограммы, проводятся наблюдения над семантическим значением некоторых приставок и суффиксов. В 3 классе вводится понятие основа слова и рассматриваются роли суффиксов и приставок в основе слова.

Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Программа «Русский язык»,

авторы – составители: П.С.Жедек, В.В. Репкин, Л.И. Тимченко.

В формировании у школьников навыков чтения и письма видят авторы предпосылку успешности всего последующего обучения. На всем протяжении курса прослеживается понимание важности задачи по развитию речи.

Данная программа знакомит детей с особенностями языка как знаковой системой и средством общения, подразумевая деятельное участие школьников в процессе познания как субъектов учения.

Формирование учебной деятельности предполагает выделение, осознание и последующую конкретизацию учащимися принципа построения того или иного действия с изучаемым объектом.

Уже в первом классе учащиеся работают с морфемами как объектами орфографического действия, когда возникает необходимость проверить орфограмму в корне слова. Нужно отметить, что в данной программе понятию «морфема» уделяется особое внимание. Во 2 классе дети знакомятся с окончанием как средством выражения грамматических значений слова. При изучении частей речи в 3 классе выделяются приставки и суффиксы.

Завершив анализ программ, обратим внимание на неодинаковый методический подход к последовательности введения понятий из области морфемики. Методисты давно спорят: что изучать раньше – приставку или суффикс. В пользу первенства изучения приставки выдвигаются следующие аргументы: 1) так изучали уже на протяжении двухсот лет; 2) приставка стоит в начале слова; 3) работать с приставками легче, так как их гораздо меньше, чем суффиксов. В пользу изучения суффиксов до изучения приставок говорят такие факты: 1) суффиксы дают больше возможностей для семантической работы; 2) суффиксы теснее связаны с образованием частей речи, что повышает возможности развития речи; 3) средняя школа поддерживает данные взгляды, утверждая что изучение суффиксов дает возможность применять исследовательские методики обучения.

Как следует из таблицы 1, многие учебники предлагают вводить понятия приставка и суффикс одновременно, объясняя это одинаковой функцией данных частей слова.

Таблица 1.

Введение морфемных понятий в современных учебниках

|  |  |
| --- | --- |
| Автор(ы) программы | Особенности введения понятий |
| Рамзаева Т.Г. | Корень, окончание, приставка, суффикс. |
| Соловейчик М.С. | Корень, окончание, приставка **+** суффикс, основа. |
| Нечаева Н.В. | Корень, окончание, приставка **+** суффикс, основа. |
| Жедек П.С., Репкин В.В., Тимченко Л.И. | Окончание, основа, корень приставка + суффикс. |

Решение комплекса грамматико-орфографических и речевых задач, запланированных программой, может быть реализовано в том случае, если обеспечивается материалами соответствующих учебников русского языка. В таблице 2 приводим примеры раскрытия морфемных понятий в различных учебниках.

Таблица 2

Определения морфемных понятий в современных учебниках

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Автор учебника | корень | окончание | приставка | | суффикс |
| Рамзаева Т.Г. | Общая часть родственных слов называется корнем. | Окончание – это изменяемая часть слова. Окончание служат для связи слов в предложении. | Приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов. | | Суффикс – это часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов. |
| Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. | Общая часть родственных слов, которая хранит в себе общее значение всех слов семьи, называют корнем. | Окончание – это изменяемая часть слова, с помощью которой слова связываются друг с другом. | У приставки и суффикса особая работа: они служат для образования слов. Приставкой называют часть слова, которая располагается перед корнем, а суффиксом – ту часть, место которой после корня. | | |
| Нечаева Н.В. | Корень – это общая часть родственных слов. | Изменяемая часть слова, которой различаются разные формы слова, называется окончанием.  Окончание служит для связи слов в предложении. | Приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем и служит для образования новых слов. | Суффикс – это часть слова, которая стоит после корня и служит для образования новых слов. | |
| Репкин В.В. | В основах родственных слов есть общая часть, которая состоит из одних и тех же или чередующихся звуков и значение которой одинаково во всех этих словах. Эта часть указывает, от какого слова образованы все родственные слова. Такая общая значимая часть родственных слов называется их корнем. | Часть, которая сообщает о количестве предметов, изменяется при изменении слова по числу. Такая изменяющаяся часть слова называется окончанием. | Аффиксы – это необязательные части основы слова. Аффиксы могут находиться как перед корнем, так и после него. В зависимости от этого различают префиксы (что означает «приставленный спереди»), их еще называют приставками, и суффиксы (то есть «вставленные»). | | |

Как видим из таблицы, морфемные понятия характеризуются приблизительно одинаково, исключение составляет учебник В.В. Репкина. Отметим также, что в учебниках Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. и Репкина В.В. более широко представлены признаки корня слова.

«Русский язык» автор Рамзаева Т.Г.

Материал учебника для 2 класса включает в себя разнообразные задания по теме «Родственные слова. Корень слова».

Приведем примеры таких заданий:

* объясни, почему предмет так назван;
* спиши слова, выдели общую часть;
* найди однокоренные слова и докажи, что они однокоренные;
* верно ли выполнено задание, докажи;
* подбери однокоренные слова, которые отвечают на вопрос какой?, что делает?
* сравни корни в однокоренных словах;
* догадайся, какие однокоренные слова нужно написать и т.д.

Как видим, на страницах учебника встречается много заданий, требующих обосновать свою точку зрения, что является достоинством данного издания.

Однако, в учебнике отсутствуют упражнения на группировку, классификацию и обобщение, которые ведут к успешному усвоению учебного материала.

В учебнике для 3 класса находим много упражнений, направленных на отработку умений выделять в словах значимые части и образовывать слова из данных морфем. Приведем примеры таких заданий:

* найдите в тексте (или предложении) однокоренные слова с различными приставками или суффиксами;
* образуйте слова при помощи данных приставок и суффиксов;
* разберите слово по составу;
* спишите, раскрывая скобки.

Эти упражнения носят тренировочный характер и достигают своей цели.

«К тайнам нашего языка»

М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко

В данном учебнике большое внимание уделено развитию наблюдательности, мышления, практических действий учащихся. Здесь представлен большой материал по формированию орфографического действия.

Для формирования морфемных умений в учебнике представлен разнообразный материал на сравнение, группировку, анализ, сопоставление, обобщение, которые позволяют активизировать мыслительную деятельность детей, способствует развитию умения анализировать языковой материал.

Все задания, вся информация обращены непосредственно к ученику. Упражнения, данные в учебнике при изучении темы «Состав слова» носят комплексный характер, они предполагают решение всех трех задач: грамматической, орфографической, речевой.

Приведем примеры подобных упражнений:

* упражнения, направленные на опознание однокоренных слов в предложении и тексте на основе семантико-структурного анализа;
* задания, дифференцирующие понятия однокоренное слово и синоним;
* упражнения на накопление гнезд однокоренных слов;
* упражнения, в которых производится сопоставительный анализ слов с корнями-омонимами;
* задания, в которых используется прием словообразовательного толкования слов.

«Русский язык»

Н.В. Нечаева

В данном учебнике реализуются дидактические принципы системы Л.В. Занкова: обучение на высоком уровне трудности (с учетом зоны ближайшего развития), ведущая роль теоретических знаний, изучение программного материала быстрым темпом (по спирали, с постоянным возвращением к теме на новом витке знаний), предоставление возможности для развития всех учащихся.

Автор считает, что наиболее эффективным для общего развития учащихся оказывается не многократность повторения изученного, а привитие умений и навыков анализа изучаемого явления, выявление существенных и несущественных признаков, сопоставление, обобщение. «Все новые и новые сведения, приобретаемые школьниками в их органической связи, дают результат куда более высокий, чем многократное однообразное повторение». [60, 9]

Часто встречаются задания с недостающими данными (составление слов из одних букв согласных, правило с пропущенными данными и т.д.) или

задания с избыточными данными (правила в виде популярного текста, «лишнее» слово). Ученикам предлагают понаблюдать за изменением смысла слова при изменении морфемы и самостоятельно сделать предположение о значении той или иной морфемы.

Упражнения, представленные в данном учебнике, требуют многоаспектного анализа. Явления языка предстают перед учениками целостно: в тесном переплетении смысла слова и грамматических законов. Здесь ученики работают на уровне смысла слов и теории языка. Они на доступном для них уровне анализируют материал с разных сторон, переключаясь с одного аспекта на другой. Таким образом, обеспечивается многократность возвратов к уже изученному в постоянно меняющихся речевых ситуациях, создавая условия для активной коммуникации учеников и формируя прочность усвоения программного материала.

«Русский язык»

Репкин В.В.

В данных учебниках большое внимание уделено развитию исследовательских способностей, мышления, логики в процессе практических действий учащихся. Автор данного учебника предлагает множество упражнений, в которых для решения орфографической задачи учащиеся разграничивают лексическое значение слова, выраженное основой, и грамматическое значение, выражаемое окончанием. Большое количество упражнений направлено на анализ дидактического материала. Введение морфемных понятий не дается в готовом виде, а добывается в процессе частично-поисковой деятельности. Только таким образом знание становится личностно-значимым для ребенка, а значит прочно усвоенным.

Для формирования морфемных умений учащихся в учебниках представлен разнообразный материал на сравнение, группировку, анализ, сопоставление, обобщение, который позволяет активизировать мыслительную деятельность детей, способствует развитию умения анализировать языковой материал. На протяжении изучения всей темы «Состав слова» детям предоставляется познавательный материал из области русского языка. Параллельно с изучением программных тем ведется работа по формированию у учащихся умений работать со справочной литературой, что существенно обогащает их словарный запас. Все задания упражнений носят творческий характер, репродуктивные задания практически отсутствуют.

Завершив анализ программ и учебников различных систем обучения, мы сделали вывод о том, что они предоставляют учителю достаточный материал для комплексной работы при изучении морфемики. Отметим лишь, что изучение морфемных понятий в рассмотренных системах идет на разных уровнях: по классической традиционной программе во втором классе только начинается знакомство с понятиями из области морфемики, а по другим программам идет более глубокое изучение материала по теме «Состав слова». Также стоит отметить преобладание грамматико-орфографической направленности упражнений в некоторых учебниках. Тема речевого развития детей освещена несколько односторонне. Это обстоятельство определяет необходимость проанализировать различные подходы к типологии упражнений по предупреждению и исправлению речевых ошибок при изучении темы «Состав слова».

**2.2. Особенности осуществления 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». [27,с. 427]

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:

1. 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», [56,с. 367] поможет правильно построить школьные учебники русского языка, причем каждая из ошибок, по его мнению, должна лечь в основу отдельного параграфа такого учебника.

1. 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.

1. Знакомство с частотными, конкретными типами допускаемых ошибок.

Исследование речевых ошибок – сравнительно новая область методики. Тем не менее уже сегодня применяется обоснованная диагностика, помогающая выяснить причины ошибок. Если причина ошибки становится известна, то создаются возможности ее исправления и предупреждения.

1. 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).

1. 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 языковых 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». [29,с.15] 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 владеть 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. К последним примыкают:

* 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, патриотичный, обаятельный, замечательный, умный.*

* упражнения, ориентирующие на отработку умений приспосабливать языковые средства друг к другу в связном высказывании.

Устраните повторы, сохраняя содержание высказывания.

*Летом мы поедем 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». [51,с.121]

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». [37,с.281]

1. 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, Под голубыми небесами,*

*Необозримыми коврами, Великолепными коврами,*

*Блестя на солнце, Блестя на солнце,*

*Снег лежит… Снег лежит…*

2. 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.

3. Конструирование единиц из заданных элементов более низкого уровня: словосочетаний и предложений из слов, слов из морфем. Подобные упражнения имеются в учебнике «Русский язык» 2 класс [11,с.52], 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».* [11,с.49]

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

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

5. 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…*

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 самостоятельное «искание» нужных форм слов. Поэтому считаем целесообразным 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 Нечаева Н.В. 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» Репкина В.В. 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 «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.

Представим результаты анализа в таблице 3.

Таблица 3

Использование детских словообразовательных ошибок в качестве дидактического материала упражнений

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Рамзаева Т.Г. | Нечаева Н.В. | Репкин В.В. | Соловейчик М.С. |
| Использование такого типа упражнений | нет | есть | есть | есть |
| Типология дидактического материала | Рамзаева Т.Г. | Нечаева Н.В. | Репкин В.В. | Соловейчик М.С. |
| Исправления в авторском тексте | нет | 2 класс  упр. № 244  3 класс  упр. 81 | 2 класс  упр. № 348  3 класс  упр. № 4 | 2 класс  упр. № 606;  3 класс  упр. № 543, № 544. |
| Наблюдения за речью малышей | нет | 3 класс  упр. 108 | 2 класс  упр. № 349 | 2 класс  упр. № 601, 602, 607.  3 класс  упр. № 11  4 класс  упр. № 556, 610. |
| Речевые ошибки школьников | нет | нет | 2 класс  упр. № 283 | 4 класс  упр. № 613. |

Помимо всевозможных детских ошибок по составу слова, М.С. Соловейчик использует упражнения нетрадиционного вида, а именно упражнения-

ловушки: № 295, 300, 531 (2класс).

Подводя итог главе 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» Рамзаевой Т.Г. 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».

**Список использованной литературы**

1. Айдарова Л.И. Обучение младших школьников русскому языку. – М.,1978.

2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии – М., 2-е. изд., 1966.

3. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова// Избранные труды: Лексикология и лексикография. – М., 1977.

4. Винокур Г.О. Из бесед по культуре речи. – «Русская речь», 1967, № 3.

5. Волконский С.М. О русском языке// Русская речь. 1992. №2.

6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

7. Головин Б.Н. Основы культуры речи: Учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988.

8. Горбачевич К.С. Изменение норм русского литературного языка. – Л.: Просвещение, 1971.

9. Жедек П.С. Методика изучения морфемного состава// Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения/под редакцией Соловейчик М.С. – М., 1994.

10. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III – VII классов. – Известия АПН РСФСР – М.: 1956, вып.78. – С. 34-42.

11. Закожурникова М.Л. и др. Русский язык: Учебник для 2 кл. трехлет. нач. шк./ М.Л. Закожурникова, Н.С. Рождественский – М.: Просвещение, 1989.

12. Золотова Г.А. О характере нормы в синтаксисе // Синтаксис и норма. – М., 1974.

13. Ицкович В.А. Норма и ее кодификация // Актуальные проблемы культуры речи. – М., 1970.

14. Практикум по методике обучения русскому языку в начальных классах/ Зиновьева Т.И., Курлыгина О.Е., Трегубова Л.С. – М.: Академия, 2007.

15. Капинос В.И. Об оценке речевых навыков учащихся// Русский язык в школе. – 1973. - №6. – С.17-19.

16. Кирюхина О. П. Ошибки нашей речи// Начальная школа. 2006. - № 5. – С. 103-107.

17. Кобзарева Л.Г., Резунова М.П., Юшина Г.Н. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР. – Воронеж: Учитель. – 2003.

18. Косериу Э. Общее языкознание: Формы существования, функции, история языка. М., 1970.

19. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. – М.: Прогресс, 1963, вып.3 – С. 224-273.

20. Ладыженская Н.В. Развитие коммуникативных умений на уроках риторики в начальной школе// Начальная школа. – 2007. - №5. – С. 43-45.

21. Лазарева В.А. Литературное чтение. Учебник для 2-го класса. – М.: Институт инноваций в образовании им. Л.В. Занкова: Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2004.

22. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

23. Лопатин В.В. Рождение слова. М., «Наука», 1979. – С.173.

24. Львов М.Р. В поисках новых решений. К спорам об изучении приставок и суффиксов// Начальная школа. – 2001. - №1.- С. 57-60.

25. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1987.

26. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. – М.: Просвещение, 1985.

27. Львов М.Р.,Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2007.

28. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка. – М., 2001.

29. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. Для учителя/ Н.Е. Богуславская, В.И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991.

30. Мизинина И.Н. Русский язык и культура речи. – М.: Московская финансово-промышленная академия, 2006.

31. Мизинина И.Н. Русский язык и культура речи. Тетрадь-практикум. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2004.

32. Политова Н.И. Развитие речи учащихся начальных классов. – М.: Просвещение, 1984.

33. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. -2-е изд. – М.: Просвещение, 1987.

34. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Книга для учителя. 1 класс. – М., 2005.

35. Репкин В.В. Развивающее обучение и проблема работы с приставками в начальной школе // Начальная школа – 1999 - № 7.- С. 36-39

36. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Справочник лингвистических терминов.- М., Рус.яз., 1986.

37. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения/ М.С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1993.

38.Русский язык и культура речи: Учебник/ А.И. Дунаев,В.А. Ефремов, Е.В. Сергеева, В.Д. Черняк. Под ред. В.Д. Черняк. – СПб.: САГА-М.: ФОРУМ, 2006.

39. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. – М., Владос , 1995.

40. Сергеев Ф.П. Речевые ошибки и их предупреждение. – Волгоград: Учитель, 1996.

41. Сиротинина О.Б. Русская разговорная речь: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

42. Скворцов Л.И. Культура речи // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

43. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. Яз., 1993.

44. Соловейчик М.С. О содержании работы по культуре речи// Начальная школа. – 1979. - №3. – С. 45-49.

45. Соловейчик М.С. Нарушение языковых норм в письменной речи младших школьников// Начальная школа. – 1979. - № 4. – С. 19-23.

46. Соловейчик М.С. Нарушение языковых норм в письменной речи младших школьников// Начальная школа. – 1979. - №5. –С.13-18.

47. Соловейчик М.С. Работа по культуре речи на уроках русского языка// Начальная школа. – 1986. - №9. – С. 30-34.

48. Срезневский И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте. Спб. – 1998.

49. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., «Просвещение», 1973.

50. Фоменко Ю.В. О принципах классификации ошибок в письменных работах школьников// Русский язык в школе. – 1973. - №1. – С. 32-35.

51. Цейтлин С.Н. Детские словообразовательные инновации. Л., 1986.

52. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: Учебное пособие. – СПб: ИД «МиМ», 1997.

53. Черняк В.Д. Сборник упражнений и тестовых заданий по культуре речи. –С-П . - М.: Сага-Форум.- 2006.

54. Чуковский К.И. От двух до пяти. –М.: Правда, 1990.

55. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. – М., 1968.

56. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974.

57.Энциклопедический словарь юного филолога/ сост. М.В. Панов. – М.: Просвещение, 1989.

58. Яковлева С.Г. Рабочие тетради по русскому языку. 2 класс: В 4 частях/ Под ред. Н.В. Нечаевой. – 2-е изд., испр. – Самара: Корпорация «Федоров», Издательство «Учебная литература», 2005.

Программы

59. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы// Автор Рамзаева Т.Г. – М., 2004.

60. Программы развивающего обучения. Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (1-5 классы). – М., 1998.

61. Сборник программ для четырехлетней начальной школы. Система Л.В.Занкова. – М., 2005.

62. Учебно-методический комплект для четырехлетней начальной школы «Гармония». – Смоленск: Ассоциация ХХI век, 2002.

Учебники

63. Нечаева Н.В. Русский язык 2 класс. Самара - 2006

64. Нечаева Н.В., Яковлева С.Г. Русский язык 3 класс. Самара -2008.

65. Рамзаева Т.Г. Русский язык 2 класс. – М., 2004.

66. Репкин В.В. Русский язык 2 класс. – М., 2000.

67. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С. К тайнам нашего языка: 2 класс: Учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. – Смоленск, 2001.

68. [www.school.edu.ru](http://www.school.edu.ru)