

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра теории, педагогики и методики начального образования
и изобразительного искусства**

**ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
О СИСТЕМНОСТИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ**

**Магистерская диссертация
студентки заочной формы обучения
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
магистерская программа Теория и методика начального языкового образования
3 курса группы 02021556
Гетмановой Татьяны Александровны**

Научный руководитель
кандидат пед наук,
доцент Яковлева Т. В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМНОСТИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛСГ «ТЕАТР»)	9
1.1. Системная организация русской лексики как основа изучения тематических и лексико-семантических групп	9
1.2. Лингвистический анализ лексем ЛСГ «Театр»	18
ГЛАВА II МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЗГЛЯДА НА ЛЕКСИКУ КАК СИСТЕМУ	27
2.1. Проблема формирования у младших школьников представления о системности русской лексики (обзор методической литературы)	27
2.2. Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы с точки зрения рассматриваемой проблемы	40
ГЛАВА III СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМНОСТИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛСГ «ТЕАТР»)	55
3.1. Методические условия, способствующие формированию у младших школьников взгляда на лексику как систему	55
3.2. Экспериментальная работа по формированию у учащихся представления о системности русской лексики (на материале ЛСГ «Театр»)	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	79
ПРИЛОЖЕНИЕ	84

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Изучение в начальных классах системных отношений в лексике является актуальным на современном этапе развития лингвистического образования. Задача формирования у учащихся развернутой ориентировки в языке как в системе обозначена в качестве приоритетной в ФГОС НОО (ФГОС НОО, 2010,11) и во всех программах по русскому языку для начальной школы. Реализация данной задачи связывается, в частности, с проблемой формирования и совершенствования учебно-языковых умений младших школьников через восприятие слов в системе семантических связей. Осознание младшими школьниками семантических синонимических, омонимических, антонимических связей слов постепенно формирует понимание системности строения лексики и систематизирует лексические знания учащихся.

Идея системности языка отчетливо осознается учеными-методистами, которые считают необходимым рассмотрение парадигматических отношений в практике школьного преподавания русского языка. Одним из основных принципов, на который опирается методика изучения лексики и фразеологии в школе, является системный принцип, который ориентирует учащихся на сопоставление внешне сходных явлений (антонимов и синонимов, антонимов и многозначных слов и т.п.).

В своем исследовании мы исходим из теоретического положения о том, что лексика представляет собой не отдельные, разрозненные единицы, а определенную систему, части которой находятся в органической связи. Понятия о «системных отношениях» и «лексической парадигматике» следует использовать в практике школьного преподавания для более полного раскрытия значения слов, усвоения норм их употребления. Так, сопоставление условий употребления слов, противоположных по значению, даёт возможность вскрыть глубокие характеристики слов и их семантические связи.

Исследования системности отношений в лексике (тезисы Пражского

кружка, работы Ф.П. Филина, Д.Н. Шмелёва, Н.М. Шанского, Б. Нормана, Э.В. Кузнецовой и др.) позволяют установить характер парадигматических отношений в лексике. Практическое постижение системных отношений в языке было присуще работам русских и советских языковедов на всем протяжении истории отечественного языка и нашло отражение в работах В.В. Виноградова (1960, 1972), Ю.Д. Апресяна (1974), Д.Н. Шмелева (1977), Л.А. Новикова (1972, 1973), Э.В. Кузнецовой (1984) и др.

Работы ученых М.М. Покровского, Д.Н. Шмелева, М.Т. Баранова, М.Р. Львова. Л.А. Новикова, Л.А. Введенской и др. положили начало развитию этой проблемы и практической реализации идеи системности лексики в школе. Однако далеко не все аспекты этой проблемы получили освещение в научной и методической литературе.

Проблема исследования: каковы методические условия, способствующие формированию у учащихся понятия о системности лексики при изучении тематических и лексико-семантических групп.

Решение проблемы составляет **цель исследования.**

Объектом нашего исследования – методические условия формирования у младших школьников понятия о системности лексики при изучении слов ЛСГ «Театр».

Предмет исследования - процесс формирования у младших школьников понятия о системности русской лексики при изучении слов, входящих в лексико-семантическую группу «Театр».

Гипотеза исследования: формирование у младших школьников понятия о системных отношениях в лексике будет эффективным, если:

- определены и учитываются в педагогической практике принципы отбора тематических и лексико-семантических групп для обогащения словаря учащихся;
- ведется работа над усвоением парадигматических отношений между словами: взаимосвязь синонимической, антонимической, тематической парадигм, что обеспечивает осознание учащимися смысловых и стилистических

оттенков слова;

- подобраны, разработаны и используются упражнения, направленные на формирование у младших школьников понятия о системности в лексике при освоении ЛСГ «Театр»;

- работа по обогащению речи учащихся словами конкретной ЛСГ способствует использованию детьми новой лексики в творческих работах и в естественных речевых ситуациях.

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования нами были поставлены следующие **задачи**:

1. Описать, опираясь на лингвометодические источники, парадигматические отношения в русской лексике.

2. Провести лингвистический анализ лексем ЛСГ «Театр» (по материалам учебников русский язык для начальной школы»).

3. Изучить опыт, описать опыт учителей и методистов по проблеме исследования.

4. Проанализировать программы и учебники по русскому языку для начальной школы.

5. Разработать задания и упражнения, направленные на формирование у младших школьников понятия о системности в лексике на материале ЛСГ «Театр» и апробировать их в условиях экспериментального обучения.

Решение поставленных задач обеспечивается использованием комплекса **методов**: изучение лингвометодической и педагогической литературы, изучение педагогического опыта, изучение продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент, моделирование учебного процесса.

Методологической основой исследования явились работы лингвистов и психолингвистов (Л. И. Айдаровой, О.С. Ахматовой, В.В. Виноградова, Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.А. Люблинской, А.А. Уфимцевой, и др.), актуальные положения теории о закономерностях усвоения родной речи (Л.П. Федоренко), различные подходы к проблеме изучения тематических и лексико-семантических групп (работы

Ф.П. Филина, Д.Н. Шмелёва, Н.М. Шанского, Б. Нормана, Э.В. Кузнецовой, В.В. Виноградова, Ю.Д. Аapresьяна, Л.А. Новикова), современные положения о теории и практике обучения русскому языку, разработанные в трудах Е.В. Архиповой, М.Т. Баранова, М.Л. Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Г.Н. Приступы, Г.А. Фомичевой и других.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты конкретизируют и расширяют представления о формировании у младших школьников понятия о системности лексики на материале конкретной лексико-семантической группы. Доказана необходимость при работе над этими лексемами использовать весь спектр парадигматических отношений: подбор слов-синонимов, антонимов, омонимов, составление тематических рядов слов и т.д.

Практическая значимость исследования заключается в разработке упражнений и заданий, направленных на формирование у младших школьников представления о системности лексики. Разработанные нами упражнения, уроки, задания могут использоваться учителями начальных классов и студентами факультета в практической деятельности.

Опытно-экспериментальной базой исследования являлась МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 с углублённым изучением отдельных предметов г.Шебекино Белгородской области»

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап. Теоретико-поисковый. (2015г.) На этом этапе осуществлялось изучение и анализ педагогической, лингвометодической учебно-методической литературы по обозначенной проблеме.

Второй этап. Эмпирический. (2015- 2016 г.) Определение научного аппарата исследования, структуры диссертационной работы, изучение педагогического опыта работы по проблеме исследования, определение основных этапов эксперимента, проведение диагностики в соответствии с разработанными показателями, организация формирующего этапа исследования, в ходе которого осуществлялась проверка положений гипотезы исследования.

Третий этап. Теоретико-обобщающий. (2016 г.) Подведение итогов экспериментальной работы, анализ результатов исследования, оформление текста магистерской диссертации, выводов и заключения.

Достоверность результатов исследования обусловлена теоретическим анализом проблемы формирования у младших школьников понятия о системности русской лексики в процессе обучения русскому языку и обеспечена использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, взаимодополняющих друг друга, адекватных изучаемой проблеме, целям, задачам исследования; результатами экспериментальной работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования докладывались и обсуждались на Неделе науки (Белгород, 2015 год), на всероссийской с международным участием конференции «Проблемы социализации и индивидуализации личности в образовательном пространстве» (Белгород, ноябрь 2015 г.).

По материалам магистерской диссертации опубликована статья «Теоретические основы формирования у младших школьников представления о лексико-семантической парадигме» в сборнике «Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт» Второй международной научно-практической заочной конференции 30.09.2016г. г.Белгород

Структура магистерской диссертации: введение, три главы, заключение, библиографический список, приложение.

Во введении обоснована актуальность исследуемой проблемы, представлен научный аппарат: разработана проблема, определены цели, задачи, объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза, в соответствии с которой были намечены основные направления практического исследования; показаны научная новизна и практическая значимость исследования.

В первой главе «Лингвистические основы формирования у младших школьников представления о системности русской лексики (на материале ЛСГ «Театр»)» представлены понятия «системные отношения в лексике», проанализированы особенности тематической парадигмы и лексико-

семантической группы, описаны различия между ними, дан подробный лингвистический анализ слов лексико-семантической группы «Театр», выписанных методом сплошной выборки из учебников по русскому языку для начальной школы и «Театрального словаря».

Во второй главе «Методические основы формирования у младших школьников взгляда на лексику как систему» подробно проанализирован опыт работы учителей, методистов, ученых педагогов по формированию у младших школьников взгляда на лексику как систему, представлены исследования отдельных тематических и лексико-семантических групп, в частности, лексика человеческих отношений, бытовая лексика. Подробно дается анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы.

В третьей главе «Содержание работы по формированию у младших школьников представления о системности русской лексики (на материале ЛСГ «Театр»)» подробно описаны методические условия, способствующие развитию у младших школьников взгляда на язык как систему, представлены результаты диагностики, описана с выводами и цифровыми данными экспериментальная работа.

В заключении обобщены результаты исследования, изложены его основные выводы, подтверждающие гипотезу.

В приложении содержатся материалы опытно-экспериментальной работы: описание методик, театральный словарь, внеурочные мероприятия, фрагменты уроков, подборка дидактических игр.

Библиографический список содержит 60 источников.

ГЛАВА I. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМНОСТИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛСГ «ТЕАТР»)

1.1 Системная организация русской лексики как основа изучения тематических и лексико-семантических групп

Системные связи слов в лексике обнаруживаются на двух уровнях - парадигматическом и синтагматическом, - которые являются универсальными для языковой системы в целом и реализуются в пределах всех ее уровней. В основе парадигматических отношений в лексике лежит сходство слов, формальное или семантическое. Э.В. Кузнецова отмечает: «Парадигматические связи слов основываются на том, что в значениях разных слов присутствуют одни и те же компоненты. Наличие общих сем, повторяемость в семемах различных слов и делает соответствующие слова парадигматически соотнесенными по смыслу» (Кузнецова, 1984,32-33).

Системные отношения в лексике трудно выявить и изучить в связи с теми особенностями словарного запаса языка, которые отмечают как специфические свойства лексики. К таким свойствам относят:

1) зависимость слова от обозначаемого ими понятия и отсюда обусловленность значения и употребления слов внеязыковыми, экстралингвистическими условиями;

2) большое количество и подвижность элементов словарного состава; это свойство определяется как экстралингвистическими, так и интралингвистическими, внутриязыковыми факторами;

3) относительно быстрая изменчивость словарного запаса в диахронии (Прохорова, 1973, 8).

Подвижность, «проницаемость» лексики затрудняет изучение существующих в ней отношений. Однако требование системного изучения лексики общеизвестно, так как «только на фоне лексико-семантической системы языка, только в связи с ней определяются границы слова как сложной и вместе с тем целостной языковой единицы» (Виноградов, 1953, 5). При этом понима-

ние системности «не сводится только к жестким структурам, таблицам, схемам, графикам; оно предполагает всестороннее, глубокое изучение объекта и обуславливает, таким образом, не только возможность, но и необходимость анализа индивидуального и специфического в лексических явлениях и процессах» (Соколовская, 1990, 175).

Парадигматическими отношениями связываются слова, составляющие тематические группы, синонимические и омонимические ряды, а также антонимические пары. «Усвоение новых слов в их системных связях позволяет учащимся осознанно и гибко пользоваться словарным богатством русского языка, поэтому парадигматический принцип словарной работы считается самым продуктивным в аспекте порождения речи» (Черноусова, 1983, 9). Именно на основе существующих между словами связей возможно расширение словарного запаса учащихся. П.Н. Денисов пишет: «Индивид имеет в своем распоряжении всю лексическую систему языка в правильно редуцированном виде, то есть в свернутом, потенциальном варианте... Системный характер такой индивидуальной лексической системы обеспечивает также понимание незнакомой лексики, изредка встречающейся при чтении. По системным линиям, включая логические и содержательные, индивид способен легко наращивать свой словарный запас в любой тематической области, если в этом возникнет необходимость» (Денисов, 1980, 57).

Современная лингвистика исходит из положения о том, что язык - это определенным образом организованная система, то есть такое органическое целое, элементы которого закономерно связаны друг с другом и находятся в строго определенных отношениях. Системность в языке проявляется в определенной организации его уровней: фонетического, лексического, синтаксического. Лексика представляет собой наиболее сложную систему, так как лексический уровень языка составляет сотни тысяч лексических единиц и словарный запас языка постоянно пополняется новыми словами и значениями.

Распределение лексики на группы и подгруппы имеет в своей основе

установление между языковыми единицами сходств и различий по линии их лексических значений. Ведь широко известно, что дифференциация в языке вообще «предполагает одновременные сходства и различия. Мыслимые явления образуют ряды, основанные на общем элементе и противопоставляются внутри этих рядов» (Новиков, 1973, 8). Так, элементы различных лексических групп и подгрупп, связанных между собой синонимическими, антонимическими и родовидовыми отношениями, выделяются на основе одного или нескольких семантических признаков и противопоставляются по другим.

Таким образом, в словарном составе литературного языка лексические единицы находятся в определённых системных отношениях, причем «для объединения слов важнейшим критерием служит наличие (или отсутствие) как сходных, так и различительных признаков в их семантической структуре. Например, чтобы обосновать закономерность соединения в одну предметно-тематическую группу таких слов, как *диван, кресло, скамейка, стул, табурет*, необходимо выявить общий для них семантический признак, который явился основанием для объединения. Таким признаком будет соотнесенность каждого из приводимых слов с общим понятием, имеющим лексическое наименование – «мебель». Но эти слова называют не любую мебель, а «род мебели, предназначенной для сидения или лежания». Данный различительный признак позволяет вычленить слова из общей тематической группы «мебель вообще» в сравнительно небольшую подгруппу «мебель для сидения или лежания», образующую определенную лексико-семантическую парадигму, то есть совокупность элементов системы языка» (Фомина, 2011,13).

Системность в лексике проявляется в «принципиальной возможности последовательного описания словаря путем распределения слов, точнее лексико-семантических вариантов слов или слов-понятий по семантическим полям» (Карцевский, 1965, 86). Эту же идею высказал Л.А. Новиков, хотя понятие «семантического поля» ранее ввел Иост Трир (30-50 г.г. XX в.). Согласно этой идее, при употреблении любого слова в сознании говорящего или слушающего (или читающего) всплывает ощущение другого слова или других

слов, в семантическом отношении «соседних» с данным словом. Это соседство слов друг с другом вызывается сходством или противоположностью их значений и стоящих за ними понятий. Круг понятий и наличие в нем механизма (соотношений и изменений) был назван «семантическим полем».

Теорию языковых систем успешно продолжал разрабатывать Г.С. Шур. Он утверждал, что лексический состав языка (при всей необозримости его границ) распределяется по группам на основе различных межсловных отношений. «Наличие нескольких компонентов в структуре плана содержания лексической единицы определяют то, что она включается по тем или иным основаниям в несколько рядов пересекающихся классов» (Шур, 1984, 32).

Такие группировки слов, как омонимы, синонимы, антонимы, тематические, гиперо-гипонимические группы и др. являются отражением парадигматических отношений, существующих в лексической системе. Данные связи слов существуют как система и остаются за пределами конкретных высказываний. В лингвистических исследованиях отмечается, что «парадигматические отношения существуют как потенциальные и выявляются лишь путем взаимного противопоставления слова или лексико-семантического варианта на основе сходства и различия в значениях слов. Указанные отношения характеризуют нелинейную (нетекстовую) организацию однородных по смыслу лексических единиц. Парадигмы слов организуются на основе общих (интегральных) семантических признаков и различаются семантическими дифференциальными признаками, которые противопоставляют друг другу члены парадигмы» (Современный русский язык, 2010, 22). Однако следует учитывать, что парадигматика структурирует лексику по группам, между которыми нет непроходимых границ, поскольку многие слова, взятые в одних и тех же значениях, являются одновременно членами нескольких парадигм. Например, слово *хлеб* может входить в тематическую группу (*хлеб, сахар, пшено*), в гиперо-гипонимическую парадигму (*пицца: хлеб, колбаса, сыр*), в лексико-семантическую группу с базовым компонентом «пропитание» (*хлеб, отруби, помидор, пшеница, горох*). Парадигматические связи слов обусловлены от-

ношением общего и частного в лексическом значении, что объединяет слова и отличает их друг от друга.

В современной лингвистике выделяют следующие виды парадигм: 1) омонимическая парадигма; 2) синонимическая парадигма; 3) антонимическая парадигма; 4) гиперо-гипонимическая парадигма; 5) лексико-семантическая группа слов; 6) тематическая парадигма.

Остановимся на понятиях лексико-семантическая группа слов и тематическая парадигма.

Начиная с середины прошлого столетия все большее распространение получает исследование словарного состава языка по отдельным лексико-семантическим и тематическим группам (работы З.У. Блягоз, В.А. Москвичева, А.П. Клименко, С.Н. Радяевой, Н.И. Шапиловой, А.И. Моисеева, А.И. Гудавичюса, Н.Г. Долгих, Г.В. Степановой, Н.П. Савельевой, А.М. Кузнецовой и др.).

Пристальное внимание к данным группам связано с тем, что они «представляют собой одно из важнейших проявлений системности лексики» (Кузнецова, 1969, 202). Хотя уже давно исследовано большое количество таких групп, все же приходится констатировать, что проблема изучения лексики по отдельным ее группам еще далека от завершения.

Препятствует этому, прежде всего, сложность самого исследуемого материала, а также отсутствие единой, стройной и непротиворечивой теории исследования таких важных вопросов, как природа и сущность лексического значения слова, способы вычленения групп из словарного состава и структура этих групп, методы анализа лексического значения, характер отношений между единицами различных групп слов и ряд других, а также терминологическая путаница в назывании одних и тех же объединений языковых единиц (Тарланов, 1995, 61).

Некоторые зарубежные и русские исследователи (Г. Ижен, А. Йоллес, В. Порцеп, В.М. Жирмунский и др.) склонны исключать рассмотрение подобных объединений слов из лингвистического исследования именно на том

основании, что они обусловлены предметно-логическими, а не собственно языковыми (семантическими) факторами. Однако нет никаких убедительных доводов в пользу того, чтобы не учитывать всех отношений, существующих в языке, чем бы они не определялись. Ведь в конечном счете весь лексический состав языка непосредственно отражает внеязыковую действительность, а говорить о значении слова без соотнесения этого слова с чем-то вне языка можно только, придав самому термину «значение» очень ограниченный смысл» (Шмелев, 1964, 130). Таким образом, Д.Н. Шмелев делает вывод о том, что для лингвистического исследования выделение тематических групп, внутри которых слова объединены какими-то формальными «приметами», имеет первостепенную важность (там же, 147).

М.И. Фомина, анализируя лексический состав языка, отмечает, что основанием для объединения могут служить нелингвистические характеристики. Примером является деление лексики на тематические классы, т.е. такие наборы слов, которые связаны единой темой и сходством обозначаемых понятий (ср.: слова, называющие конкретные предметы быта, и слова, являющиеся наименованием абстрактных понятий и т.д.) (Фомина, 1990).

Вопрос о тематических группах рассматривается и в работах Н.М. Шанского, который отмечает, что слова объединяются в тематические группы «по ближайшему родовому признаку денотативного значения слова» (Шанский, 1981, 12).

Единство элементов тематической группы определяется прежде всего денотативным фактором, поскольку в тематический ряд объединяются те или иные «отрезки действительности». В соответствии со сложившейся традицией под тематической группой понимается, объединение слов, основывающихся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений, иначе говоря, «по темам или сферам употребления, почти безотносительно к тому, в каких отношениях друг к другу находятся слова по их значению (Филин, 1975, 525).

Тематический подход используется многими лингвистами при анализе

лексических единиц. Такой подход мы находим в работах Ф.П. Филина (1984), Д.Н. Шмелева (1973), А.Е. Супруна (1975) и др.

В современном русском языке существует огромное количество тематических групп. По мнению лингвистов, «огромное количество тематических рядов существует поскольку, постольку в тематические парадигмы организуются названия реальных предметов, а понятийные сферы весьма многочисленны в реальной действительности» (Современный русский язык 2010, 97). Называются следующие тематические парадигмы, которые можно выделить в современном русском языке: глаголы движения, названия частей человеческого тела, названия животных и частей их тела, пища, названия денежных единиц и т.д. (там же, 97).

Необходимо отметить, что классификации по тематическому признаку, которая могла бы охватить все слова русского языка, на данный момент не существует. Вероятность создания такой классификации, по нашему мнению, очень невелика. Существующие в языке классификации являются частными, так как в них подвергается разбиению на классы лишь какая-то определенная группа имен существительных, прилагательных, глаголов и т.д. Для подобного лингвистического исследования, как правило, берется одна из тематических групп, которая в свою очередь разбивается на ряд еще более мелких подгрупп.

Одна из тематических групп, которую возможно выделить в словарном составе современного русского языка, образуют наименования лица: *учитель, воспитатель, купец, продавец, клоун, актер, режиссер, артист, профессор, повар, врач, доктор, дирижёр* и другие наименования.

Процесс отыскивания родового наименования в той или иной тематической группе может быть сопряжен с определенными трудностями. Дело в том, что имеются такие тематические группы, единицы которых не объединены каким-либо реально существующим в языке родовым обозначением (Шанский, 1972). Между тем существование этих тематических групп не подлежит сомнению. Вместо существующих однословных родовых наимено-

ваний могут быть использованы составные наименования. Так, например, в русском языке имеется группа слов, члены которой называют лиц юношеского возраста мужского и женского пола, но нет родового наименования, которое могло бы назвать одновременно как тех, так и других. Мы подбираем составное наименование: лицо юношеского возраста.

В рамках одной тематической группы существуют более мелкие, «но тесно спаянные между собою лексико-семантические группы слов» (Шмелев, 1977, 187). Ф.П. Филин, анализируя состав слов языка, отмечает, что «под лексико-семантическими группами понимаются совершенно различные явления: объединения слов на основе общности значений словообразовательных средств и т.д., не являющихся прямым объектом собственно лексикологии, хотя и играющих важную роль в лексикологических исследованиях» (Филин, 1957, 525). Так же как и Н.М. Шанский, Ф.П. Филин считает необходимым отличать от лексико-семантических групп объединения слов, обозначающих определенные группы самих реалий, например, названия частей тела и т.п. «Такого рода объединения слов, основывающихся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений, можно назвать тематическими словарными группами слов» (там же, 526).

Разграничивают лексико-семантические и тематические группы слов и другие лингвисты (работы Е.И. Дибровой, И.С. Ильинской и др.).

Лексико-семантическая группа отличается от тематической группы еще тем, что лексико-семантические группы представляют также языковые объединения, члены которых связаны отношениями противопоставления в самой системе языка. Причем противопоставленность единиц лексико-семантической группы носит непосредственный характер. Об одном и том же человеке нельзя сказать: *это девочка* и *это старуха* (в прямом значении), значения данных слов не взаимосвязаны, они исключают друг друга. Напротив, слова тематической группы, называющие человека, могут называть одновременно одно и то же лицо – это *мужчина, летчик, красавец, муж* и так далее.

Лексико-семантическая группа слов – самая обширная по объему своих членов организация слов, которая объединена общим (базовым) семантическим компонентом. Семантический компонент включает в свой состав одну и ту же классему - сему, которая характеризует принадлежность слова к определенной части речи и одни и те же лексограммемы - семы, обозначающие лексико-грамматические разряды этой части речи. К лексико-семантической группе относятся, например, существительные обозначающие предметы комнатной обстановки: *стол, стул, диван, шкаф, посуда, ковер, холодильник, телевизор*), прилагательные со значением «физическая характеристика человека» (высокий, худой, толстый, красивый, старый, неуклюжий) и др. Лексико-семантические группы объединяют в себе слова одной части речи, в которых помимо общих грамматических сем имеется как минимум еще одна общая сема - категориально-лексическая. Такие семы в семантике слов занимают как бы промежуточное положение между грамматическими словами, уточнителями которых они являются, и всеми другими лексическими семами, служащими для уточнения их самих. Например, в значении слова *стул* грамматическая сема «предмет» уточняется с помощью категориально-лексической семы «мебель», которой подчинены в качестве ее уточнителя такие семы как «предназначенный для сидения», «имеющий спинку». Категориально-лексические семы имеют достаточно общий характер и в этом отличаются от грамматических сем тем, что они не имеют формальных специальных средств своего выражения. Такие категориально-лексические семы лежат в основе отдельных ЛСГ, примерами которых могут быть: глаголы мышления (*думать, размышлять, вспоминать, представлять, мечтать* и др.), прилагательные, обозначающие вкус (*горький, кислый, сладкий, соленый* и др.), существительные, обозначающие наименование помещений (*дом, магазин, столовая, киоск, дача* и др.) (Кузнецова, 1982).

Структура любой ЛСГ сложнее структуры фонологических классов потому. Что слова - единицы двусторонние, и их связи могут проявляться в двух планах: семантическом и формальном.

Минимальные парадигмы, которые существуют в рамках отдельных ЛСГ, образуют ряды синонимов, например: *впадать – вливать - втекать: государство – страна - держава.*

В целом парадигматическая структура ЛСГ имеет так называемый «полевой характер». «Центр поля» представлен наиболее употребительными, наиболее многозначными, наиболее общими по своим основным значениям словами. Эти слова окружены более конкретными и менее употребительными словами. Чем более специализированным является значение слова, тем реже оно используется, тем более тяготеет к периферии. К периферии относятся также все слова, имеющие стилистическую маркированность, а также слова, которые втягиваются в сферу группы из других семантических групп.

1.2. Лингвистический анализ лексем ЛСГ «Театр»

Наименования данной лексико-семантической группы мы выписали методом сплошной выборки из учебников «Русский язык» 4 класс (Зеленина, Хохлова), «Русский язык» 4 класс (С.В. Иванов и др.), а также из толковых словарей и словарей иностранных слов.

Все номинации, относящиеся к лексико-семантической группе «театральная лексика» характеризуются наличием в их семантике общей эксплицитной гиперсемы (родовой семы), которая и дает основание для выделения всех анализируемых номинаций в одну группу. Такой родовой семой является: «имеет отношение к театру, театральной деятельности».

Поскольку данная группа довольно многочисленна, то внутри ее можно выделить несколько тематических групп, например:

- жанры и формы театрального искусства: *комедия, драма, водевиль, трагедия, трагикомедия, мюзикл, опера, оперетта, пьеса, премьера, представление, буффонада, бенефис, пантомима* и др.;
- наименования актеров: *актер, актриса, герой, буффон (шут), лицедей, трагик, статист, мим, фигляр*;

- названия театральных амплуа: *инженю, травести, камеристка, резонер, субретка, фанфарон*;
- наименования театральных помещений: *фойе, гримерная, костюмерная, сцена, зал, кулуары, буфет, гардероб*;
- название театральных действий и их частей: *акт, антракт, действие, явление*;
- названия лиц, обслуживающих театральное действие: *костюмер, гример, гардеробщица, постановщик, художник, дирижер, декоратор*;
- названия атрибутов театрального действия: *занавес, кулиса, декорация*;
- название частей театрального зала: *партер, галерка, ложа, амфитеатр*.

Следует отметить, что внутри анализируемой группы можно выделить гипер-гипонимические парадигмы. Так, в качестве гиперонима выступает слово *пьеса*, гипонимы: *драма, трагедия, комедия*.

Среди лексем анализируемой группы с точки зрения происхождения превалируют заимствованные слова. Так, само слово *театр* пришло в русский язык из французского в Петровскую эпоху. В современном русском языке лексема *театр* функционирует как многозначная: 1) искусство представления драматических представлений на сцене; 2) зрелищное представление в помещении, где представляются на сцене такие произведения (Ожегов, 2005, 143).

Слово это относится к лексике, полностью освоенной русским языком, о чем свидетельствует многообразие синтагматических связей, в которые вступает слово. Приведем некоторые примеры устойчивых сочетаний со словом театр: *театр абсурда, театр бульваров, театр документальный, театр камерный, театр политический, театр улицы, театр экспериментальный* и др.

Практически все заимствованные слова, относящиеся к театральной лексике, были заимствованы во второй половине XVIII и на протяжении XIX столетий, что объясняется экстралингвистическими причинами. Именно в этот период театр становится органической частью русской духовной куль-

туры. В короткий исторический срок его уровень поднимается до уровня театров передовых стран Западной Европы. «Театральная жизнь России этого времени многообразна: ведущее место занимает общедоступный городской театр, идейно-эстетическим запросам придворной и дворянской публики отвечают придворные и крепостные театры с их различными труппами, продолжают свою деятельность губернские и любительские театры. Театральные подмостки в этот период являются одновременно и ареной борьбы различных литературно-художественных и театральных направлений. Большой и сложный путь, пройден русским актерским искусством в XVIII в., завершается утверждением реализма, ставшего основным методом русского театра. Богаче и разнообразнее становится репертуар, заметно увеличивается вес отечественной драматургии, широкое развитие получает профессиональная театральная критика, появление которой относят к 90-м годам XVIII века» (Асеев, 1977, 541-542).

Именно экстралингвистическая ситуация, сложившаяся в этот период, обусловила бурный приток заимствований в анализируемой лексико-семантической группе.

Среди заимствованных лексем самую большую группу составляют заимствования из французского языка. К галлицизмам относятся следующие номинации: *кулуары, грим, антракт, афиша, водевиль, дебют, дирижер, спектакль, кулиса, ложа, орация, режиссер, премьера, фойе, ампула, анонс.*

Однако следует отметить, что в большинстве случаев французский язык выступает как язык-посредник в процессе заимствования театральной лексики. Многие театральные термины французским языком в свою очередь были заимствованы из латинского (*преьера*), немецкого (*кулиса*) или греческого языков (*комедия*).

В кругу заимствованных слов анализируемой лексико-семантической группы отмечены номинации итальянского происхождения. Все эти слова пришли в русский язык в XIX столетии, когда в моде была итальянская музыка и опера. Это слова *опера, оперетта, балет*. Большая часть итальянских

заимствований называет лиц, занимающихся театральной деятельностью: *балерина, дива, примадонна, прима-балерина*.

Заимствования из других языков носят единичный характер. Из польского языка в Петровскую эпоху заимствуется лексема *публика*. Однако в польский язык слово в свою очередь пришло из французского. Согласно данным этимологических словарей, лексема *комедия* также пришла из польского языка, который заимствовал ее из латинского (Черных, 1999, 123).

В анализируемой лексико-семантической группе представлены заимствования из латинского (*акт*) и немецкого языков (*анилаг, драма*).

В сфере театральной лексики имеет место и семантическое калькирование. Так, например, у слова *действие* театральное значение (часть драматического произведения, театральное действие) появилось под влиянием французского *akte*.

В работах по истории языка XIX века отмечается, что в этот период происходит изменение «сферы употребления ряда терминологических обозначений, заимствованных в конце XVIII – первые десятилетия XIX в.» (Лексика... 1981: 47). В группе «театральная лексика» иллюстрацией этого явления могут служить слова *субретка* и *гризетка*, которые уже в языке первой половины XIX столетия перестают быть только театральными терминами и используются в значении *субретка* – служанка, горничная, *гризетка* – молодая женщина не очень строгих правил.

С процессом детерминологизации связано изменение в семантике лексем *дебютант* и *дебютантка*, которые также были заимствованы в XIX столетии из французского языка. Впервые слова были зафиксированы в Словаре церковнославянского и русского языка 1847 г. в значении «артист, артистка, который в первый раз выходит на сцену» с пометой «театр». Однако уже в Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля *дебютант, дебютантка* трактуются как «тот, кто впервые выходит на показ». Происходит расширение семантики номинации, поскольку теперь она обозначает лицо, в первый раз выступающее на каком-либо поприще.

Заслуживает внимание тот факт, что анализируемая тематическая группа в последнее время стала пополняться новыми заимствованными наименованиями. В этом случае театральная лексика отражает общие тенденции развития словарного состава русского языка последних десятилетий, когда «одним из наиболее живых и социально значимых процессов, происходящих в современной русской речи, является процесс активизации употребления иноязычных слов» (Русский язык конца XX столетия, 2000, 142).

Основной причиной появления в языке новых заимствованных наименований одежды является потребность в наименовании нового явления. Приведем примеры заимствований, пришедших в наш язык в последние десятилетия: *мюзикл, мюзикл-холл*. Новые заимствованные наименования пришли к нам из английского языка, что также отражает общие тенденции в процессе заимствований. «Подавляющее большинство иноязычных слов заимствуется сейчас из английского языка, и вопрос о вероятности какого-либо другого языка – источника заимствования в большей части случаев не возникает» (там же, 142).

В анализируемой лексико-семантической группе можно выделить лексику активного и пассивного запаса. К активной лексике относятся: *театр, актер, сцена, спектакль, премьера, кулисы, афиша* и т.д. Это частотные слова, значение которых понятно всем носителям русского языка.

К пассивной лексике относится прежде всего устаревшая лексика. Например, *лицедей, актерка* и др. Все вышеназванные наименования относятся к так называемым собственно архаизмам – словам, вышедшим из употребления в результате замены их более современными синонимами.

Изучение наименований, носящихся к театральной лексике, представляет интерес и со словообразовательных позиций, так как словообразование и есть то звено в языковой системе, которое «ответственно» за формирование элементов внешнего и внутреннего опыта человека (Языковая номинация. Общие вопросы, 1977, 223).

Анализ словообразовательной структуры номинаций театральной лек-

стики показывает, что количество производных наименований представлено лишь единичными лексемами.

Производным в лингвистике считается слово, образованное, произведенное от какого-либо другого слова или словосочетания. Е.С. Кубрякова отмечает, что производное слово обладает свойством «одновременной двойной референции: к миру предметному, фрагмент которого оно обозначает, и к миру слов, который и послужил его источником» (Кубрякова, 1988, 152). Такое слово представляет собой определенную структуру, «внутренняя форма которой соответствует выражаемому ею содержанию и которая строится как двучленное, бинарное образование из отсылочной и формантной частей. Отсылочная часть, состоящая из основы или основ мотивирующих слов, служит способом сохранить содержащиеся в ней полнозначные единицы в структуре деривата; формантная часть... служит выражению нового значения у деривата по сравнению с мотивировавшим его словом» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, 46).

Собранный нами фактический материал свидетельствует о том, что при структурировании анализируемых наименований используются следующие способы словопроизводства:

- суффиксация: *трагик, зритель, актерка, костюмировка, массовка, программка*;
- сложение: *театроведение, сценограмма, радио-пьеса, театр-арена, спектакль-чтение, трагикомедия, радио-постановка, кафе-театр, комедия-балет*.

При суффиксации наибольшую словообразовательную активность при производстве анализируемых наименований одежды проявляет суффикс *-к*.

Сложением, или композицией, в лингвистике называют способ словообразования, при котором новое слово создается путем объединения в одно целое двух или более основ или слов. Сложные слова представляют собой «очень сжатый и экономичный способ словообразования», «более экономное и выразительное средство общения» (Василевская, 1992, 22).

Сложные наименования могли структурироваться по-разному:

1. Сложные слова, образованные в результате основосложения или словосложения (так называемое «чистое сложение»): *радио-пьеса, театр-арена*
2. Слова, образованные основосложением с суффиксацией: *театроведение*.

Все производные наименования одежды относятся к так называемым исконно русским номинациям. При этом мы должны отметить, что вслед за Н.М. Шанским исконно русским считаем «всякое слово, возникшее в русском языке или унаследованное из более древнего языка-источника, независимо от того, из каких этимологических частей оно состоит (исконно русских или заимствованных)» (Шанский, 1972, 72). Следовательно, такие наименования, как *трагик, костюмерша, гардеробщица* и др., образованные от заимствованных лексем, относятся к исконно русским производным лексическим единицам.

Слова, образующие лексико-семантическую группу «театральная лексика», способны вступать и в синонимические отношения. Однако синонимические ряды театральной лексики немногочисленны и насчитывают два-три слова. Особого внимания заслуживает следующая синонимическая парадигма: *актер, артист, лицедей, комедиант*. Как отмечает М.П. Яковлева, «в начале XIX века слова эти были семантически близки, что выражалось в их взаимопределяемости в словарях и взаимозаменяемости в контекстах» (Яковлева, 2006, 14).

Раннее заимствование из французского языка *актер* в XIX веке становится основным в обозначении профессионального сценического исполнителя, и при этом «слова *актер* и *комедиант* окончательно вытесняют из употребления свой синоним *лицедей*... Сужение еще в XIX в. в связи с формированием литературных и театральных жанров значения слова *комедиант* от «исполнителя роли в комедии» – театральном представлении вообще до «исполнителя роли только в комедии» – «пьесе с веселым действием и счастли-

вым концом» способствовало постепенному ослаблению его функциональной активности и уходу в пассивный состав» (там же: 14). При этом в первые десятилетия XIX века «слово *артист* становится семантической калькой, называя исполнителя роли в театральном представлении. И его форма множественного числа артисты больше подходила для обозначения использованного ранее сочетания *актеры* и *актрисы*... Однако впоследствии постепенно начинают отказываться от слов *артист* и *артистка*, чему в какой-то мере способствовали отрицательно-оценочные компоненты их смысловой структуры» (там же, 15-16).

Антонимическая парадигма представлена единичными парадигмами: *драма – комедия, комедиант – трагик*. Это разнокорневые антонимы.

Структурно-семантический анализ театральной лексики, показал, что анализируемая группа неоднородна по своему составу. Она включает номинации различного происхождения, как исконно русские, так и заимствованные. При структурировании таких наименований используются различные способы словообразования. Анализируемая тематическая группа включает лексемы, относящиеся как активному, так и пассивному запасу. Театральная лексика разнообразна в семантическом отношении и образует в современном русском языке несколько гипер-гиперонимических парадигм.

Однако проведенное исследование театральной лексики не претендует на завершенность, так как не охватывает всех возможных подходов лингвистического анализа.

Театральная лексика в значительном количестве представлена на страницах школьных учебников и многие из таких номинаций «нуждаются» в семантизации. Поэтому проведенный структурно-семантический анализ имеет большое значение с лингвометодической точки зрения. Установление определенных взаимоотношений между словами, знание моделей, по которым создаются слова в языке, и законов, по которым происходят изменения в лексике, - все это необходимо тому, кто изучает язык, но еще в большей степени тому, кто его преподает.

Выводы по первой главе

1. Учитывая важность осознания системности в лексике, целесообразно практически показывать ее учащимся в связи с изучением каждого элемента лексической парадигмы (синонимии, антонимии, тематических групп и т.д.). Подтверждение этой мысли мы находим в работах многих авторов.
2. Только изучение слова как члена лексической парадигмы, то есть сравнение его с рядоположенными, смежными лексемами, - по справедливому утверждению В.Ю. Фоменко, - позволяет дать школьнику точное представление о семантике данного слова» (Фоменко, 1992, 32).
3. Анализ слов ЛСГ «Театр» позволяет сделать вывод о том, что среди них представлены исконно русские слова, но основной процент составляет заимствованная лексика, в эту группу включены как непроизводные, так и производные наименования. Театральная лексика в значительном количестве представлена на страницах школьных учебников и многие из таких номинаций «нуждаются» в семантизации. Поэтому проведенный структурно-семантический анализ имеет большое значение с лингвотодической точки зрения. Установление определенных взаимоотношений между словами, знание моделей, по которым создаются слова в языке, и законов, по которым происходят изменения в лексике, - все это необходимо тому, кто изучает язык, но еще в большей степени тому, кто его преподает.

ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВЗГЛЯДА НА ЛЕКСИКУ КАК СИСТЕМУ

2.1. Проблема формирования у младших школьников представления о системности русской лексики (обзор методической литературы)

Раздел «Лексика» занимает особое место в структуре начального языкового образования, поскольку лексические знания, умения и навыки очень важны для формирования языковой, лингвистической, коммуникативной компетенции учащихся. Объектом лексикологии является слово, через которое в школе изучаются практически все разделы русского языка. В начальной школе ученики получают представления о слове как носителе смысла (значения), имени предмета (явления), единице, имеющей определенную словообразовательную структуру и способной изменяться по падежам, числам, иногда по родам, по лицам, временам и т.п. Изучение лексики обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, создает необходимые условия для целенаправленного обогащения словарного запаса младших школьников.

Лексика русского языка представляет собой не отдельные, разрозненные единицы, а определённую систему, части которой находятся в органической связи. Понятия о «системных отношениях» и «лексической парадигматике» следует использовать в практике школьного преподавания для более полного раскрытия значения слов, усвоения норм их употребления лексической сочетаемости. Работы ученых М.М. Покровского, Д.Н. Шмелева, М.Т. Баранова, М.Р. Львова, Л.А. Новикова, Л.А. Введенской, А.В. Прудниковой и других положили начало разработке этой проблемы и практической реализации идеи системности лексики в школе.

Отдельные аспекты данной проблемы затрагиваются в диссертационных исследованиях Л.В. Артешиной и А.И. Исаковой. В работе Л.В. Артешиной рассматриваются возможности формирования у учащихся понятия

«системные отношения в лексике» в процессе изучения антонимов (1997). А.И. Исаковой разработана методика работы над значением слова на основе его семантических связей (1992). Однако в названных работах рассматриваются вопросы формирования представления о системных связях в лексике у учащихся 5-8 классов. Применительно к начальной школе вопросы системности лексики разработаны недостаточно.

Остановимся далее на анализе публикаций, раскрывающих различные аспекты проблемы формирования у учащихся представления о системных отношениях в русской лексике в начальной школе.

Е.И. Плотникова в статье «Формирование представлений о системных связях слов в начальной школе» указывает, что основным недостатком лексической работы в начальной школе является отсутствие системного подхода, и поэтому «к окончанию школы у выпускника не складывается представление о языке как о системно-структурном образовании, внутренне организованном единстве, каждый уровень которого состоит из связанных определенными отношениями элементов» (Плотникова, 2003, 45).

Автор статьи указывает, что в начальной школе рассматриваются в большем или меньшем объеме следующие парадигматические объединения слов: многозначные слова, слова-омонимы, синонимические пары, антонимические пары, слова-паронимы, тематические группы. При рассмотрении разных системных объединений происходит уточнение, расширение и активизация словаря младших школьников. По мнению Е.И. Плотниковой, наблюдая с детьми за каждым из названных лексических объединений, обязательно следует обращать их внимание на соотношение звучания и значения слов. Так, еще в период обучения грамоте по любой программе школьники знакомятся с разными значениями одного и того же слова. Первоклассники наблюдают наиболее простые случаи многозначности, когда с помощью рисунков разводятся значения конкретных существительных, например, *иголка, каток, кисть, звезда*. При дифференциации значений обращается внимание на связанность их между собой (на первом этапе - по внешнему сходству,

форме предметов). Например: *Звезда*- 1. Небесное тело. 2. Геометрическая фигура такой же формы. Постепенно семантика многозначных слов усложняется, общее и различное определяется у слов с абстрактными и переносными значениями (не только метафорическими, но и метонимическими), причем анализируются уже и прилагательные, и глаголы: *язык, ключ, гореть, лететь, гладить, золотой, свинцовый*. Например: *Ключ* - 1. Инструмент для открывания. 2. Перен. Средство, возможность для разгадки, понимания чего-либо, для овладения чем-либо. Составляя с многозначными словами предложения, дети приходят к выводу, что в тексте такое слово употребляется в одном из своих значений, а контекст помогает и реализовать, и определить это значение.

Е.И. Плотникова отмечает далее, что особенности многозначных слов необходимо сравнить с особенностями омонимов. Учащиеся начальной школы должны уяснить, что эти слова тождественны только по форме (совпадают в написании и произношении), но абсолютно различны по значению. Примеров полных омонимов в учебниках начальной школы очень мало, но широко представлены явления, смежные с омонимией (омофоны, омографы, омоформы), наблюдения за которыми помогают младшим школьникам уяснить словоразличительную и форморазличительную функции русского ударения, выработать навык выбора буквы для обозначения звука в слабой позиции, развивают орфографическую зоркость (*Я мою руки - Дай мою книгу; Поля-поля колхоза; горы - у горы; доски - у доски*).

По мнению методиста, очень эффективно системные связи слов в языке демонстрируют задания, направленные на подбор синонимов и антонимов к разным значениям многозначного слова, к словам-омонимам. Например: *золотые* (умелые) руки, *золотое* (доброе) сердце, *золотая* (желтая) рожь, *золотое* (счастливое) время; *поют* птицы - *молчат* птицы, *поет* душа - *грустит* душа. Автор статьи подчеркивает, что такие представлены достаточно широко, начиная с «Букваря».

Упражнения с тематическими группами, считает Е.И. Плотникова, способствуют развитию логического мышления школьников на основе производимых ими операций анализа и синтеза. Это нахождение родового понятия (*трамвай, автобус, грузовик, автомобиль*- это...) и, наоборот, составление тематического ряда по родовому понятию (*сельскохозяйственные машины* - это...), группировка слов, деление групп на подгруппы (выписать отдельно названия домашних и диких животных, машин и инструментов) и т.п. Знакомство с тематическими группами также позволяет школьникам осознать роль членов этих групп как средства связи предложений в тексте наряду с лексическим повтором, синонимами, антонимами, местоименной заменой.

В начальной школе дети начинают работу со словарями. По мере знакомства с различными лексическими явлениями они узнают, что разные значения многозначного слова представлены в толковых словарях в одной словарной статье под порядковыми номерами, а значения слов-омонимов представлены в разных словарных статьях, что слова могут иметь стилистические пометы и помету «переносное», что в словарную статью включаются фразеологические обороты с заглавным словом. В заключении Е.И. Плотникова подчеркивает, что использование различных упражнений, направленных на работу со словарем, позволяет учителю расширять, уточнять и активизировать словарь младших школьников, учить их точно и выразительно пользоваться словарным запасом в речи, а также формировать представление о системных связях слов в лексике современного русского языка.

Представляет интерес статья Н.В. Кузнецовой «Выявление знаний и умений младших школьников с целью формирования понятия «системные отношения» в лексике», в которой описывается организованный автором констатирующий эксперимент, проведенный с целью выявления сформированности у младших школьников понятия «системные отношения» в лексике (без введения данного термина). Автором были поставлены следующие задачи: 1. Проверить степень и уровень понимания младшими школьниками семантики слов, оттенков значения, близости и противоположности (противо-

поставленности) значений в словах. 2. Выявить умения учащихся 4-х классов правильно подбирать к словам синонимы и антонимы (выстраивать синонимические ряды и подбирать антонимические пары). 3. Определить уровень умений использовать в речи слова-синонимы и слова-антонимы.

В основу проведения эксперимента нами были положены методы анкетирования, количественного и качественного анализа работ учащихся. С целью определения фактического уровня знаний и умений учащихся по распознаванию и употреблению слов-синонимов и слов-антонимов в речи, определения их семантики был проведен эксперимент, предполагающий выполнение определенных заданий. В ходе эксперимента было задействовано 120 учащихся 4-х классов, обучающихся по программе Т.Г. Рамзаевой (школы № 10, 11,18) г. Саранска.

Перед выполнением заданий испытуемым было предложено написать, как называются близкие и противоположные по значению слова (термины в рамках программы целенаправленно не рассматривались). 60 % детей справились с заданием, указав термины «синонимы» и «антонимы», остальные учащиеся оставили вопрос без ответа. Можно предположить, что учителя использовали данную терминологию на уроках русского языка и чтения. Далее автором приводятся задания, используемые на констатирующем этапе эксперимента, и дается анализ выполнения учащимися 4-х классов данных заданий.

Н.В. Кузнецова отмечает, что результаты констатирующего эксперимента позволяют судить о том, что учащиеся владеют элементарными лексическими знаниями, которые, однако, бессистемны. Исследование младшими школьниками системных отношений в области антонимии и синонимии, антонимии и многозначности, синонимии и многозначности позволило бы, с нашей точки зрения, формировать у младших школьников лексико-семантический взгляд на слово. Однако лексические умения и навыки учащихся на момент исследования (определение семантики слова, оттенков значения, противопоставленности значения в словах, умение правильно подби-

рать к словам синонимы и антонимы, осознавать взаимосвязь этих отношений) определяются как недостаточно сформированные. В результате анализа творческих ученических работ было установлено, что у школьников низкий уровень использования в речи слов-синонимов в речи и средний уровень употребления слов-антонимов.

Данные констатирующего эксперимента послужили основанием для разработки методической системы изучения синонимических и антонимических отношений между словами в начальной школе, позволяющей систематизировать лексические знания и повысить уровень учебно-языковых умений младших школьников.

Эта методическая система описывается Н.В. Кузнецовой в диссертационном исследовании «Изучение в начальных классах системных отношений в лексике: На материале синонимии и антонимии» (2003). Предметом исследования в данной работе является процесс усвоения представлений о системных отношениях в лексике учащимися 4-х классов (на материале синонимии и антонимии). На основе проведенного исследования автором были экспериментально доказаны следующие положения:

1. Осознание младшими школьниками семантических синонимических и антонимических связей слов постепенно формирует понимание системности строения лексики и систематизирует лексические знания учащихся.

2. Систематизации лексических знаний, совершенствованию и формированию лексических учебно-языковых умений способствует система работы, включающая 3 этапа: подготовительный этап (обобщение имеющихся лексических знаний и умений), основной этап (анализ синонимических и антонимических отношений в парадигматическом и синтагматическом аспектах), этап углубления и обобщения лексических знаний и умений (рассмотрение взаимосвязей лексических отношений, исследование системных связей многозначных слов).

3. Изучение в начальных классах системных лексических отношений позволяет развивать мыслительные операции младших школьников (анализ, синтез, сравнение, классификация).

В заключении Н.В. Кузнецова отмечает, что в результате проведенного эксперимента было установлено, что учащиеся начальной школы способны рассматривать лексические явления в совокупности парадигматических и синтагматических отношений, воспринимая в адаптированном виде идею о системности лексики. Изучение системных синонимических и антонимических связей позволило формировать у детей лексико-семантический взгляд на слово. Это подтверждает количественно-качественный анализ результатов экспериментального обучения. Так, у значительной части испытуемых улучшились лексикологические знания и умения: определение синонимов и антонимов — на 25 %, толкование лексического значения слов и выявление особенностей семантики — на 23%, подбор синонимов и антонимов — на 12,5 %, подбор синонимов и антонимов к различным значениям многозначного слова — на 47 %, использование синонимов в речи — на 57 %, антонимов - на 20 %. У многих школьников сформировались и новые учебно-языковые умения: умение моделировать синонимические и антонимические отношения, подбирать языковой материал по предложенным схемам-моделям (79 %); умение выстраивать градационные ряды с возрастанием или убыванием качества (62 %); умение составлять синонимические ряды к каждому члену антонимической пары, образовывать антонимические пары из членов синонимических рядов (67 %);

- умение определять функции синонимов и антонимов в речи (40 %); умение точно использовать слова в речи из предложенного синонимического ряда (65 %); умение перестраивать предложение в связи с заменой слов их антонимами (98 %).

В настоящее время проведен ряд исследований, в которых рассматриваются особенности изучения на уроках русского языка отдельных тематических или лексико-семантических групп. Так, в работах Г.В. Бобровской

(2002, 2006) рассматриваются особенности работы с лексикой человеческих отношений.

В статье Г.В. Бобровской «Обогащение словаря младших школьников» (2002) описывается система работы по обогащению словаря учащихся лексикой человеческих отношений. «Усвоение слов данной группы имеет огромное значение в воспитании правильных норм поведения. Главная причина недостаточного запаса нравственных представлений и уровня их обобщенности, заключается в том, что эта тематическая группа усваивается школьниками стихийно, эмпирически, без руководства со стороны учителя» (Бобровская, 2002, 76). По мнению автора, выделение этих слов в особую группу в процессе обучения обусловлено рядом причин лингвистического, методического, дидактического и психологического характера. «Изучение лексики человеческих отношений даст учащимся больше знаний о языке, облегчит усвоение грамматических понятий, окажет благотворное влияние на формирование навыков правописания, повысит интерес к занятиям языком, позволит формировать у детей нравственные представления» (Бобровская, 2002, 76).

Г.В. Бобровская выделяет несколько типов заданий, которые можно использовать с целью обогащения словаря учащихся лексикой человеческих отношений: 1) узнавание в тексте слов, относящихся к лексике человеческих отношений; 2) подбор к данному слову синонимов и нахождение их в тексте, выяснение сходства и различий в значении; 3) подбор к данному слову антонимов, нахождение в тексте антонимических пар и выяснение их значений; 4) работа над прямым и переносным значением слова; 5) работа с пословицами и поговорками; 6) работами со словарями; 7) выполнение различных видов творческих работ.

Автор подчеркивает, что задания должны быть комплексными, чтобы заставить ребенка одновременно видеть, думать, сопоставлять, рассуждать. Вводить лексику Г.В. Бобровская рекомендует таким образом, чтобы не нарушать логики учебного процесса в целом, логики построения учебника. С этой целью можно предложить учащимся дополнительные задания к упраж-

нениям или проводить в течение 8-10 мин минутки доброты в начале урока или в конце после достижения основной цели урока по плану учителя. В статье представлен список слов, которые относятся к лексике человеческих отношений, а также приводятся упражнения, в которых использовались слова этой тематической группы.

В другой статье Г.В. Бобровская продолжает тему обогащения словаря младших школьников тематической группой слов «человеческие отношения» (2006) и показывает, как можно организовать работу с такой лексикой на разных уроках в четвертом классе. В статье приводятся фрагменты уроков литературного чтения, уроков внеклассного чтения, уроков русского языка. Важную роль в процессе обогащения словаря младших школьников лексикой человеческих отношений, по мнению Г.В. Бобровской, должны занимать различные творческие задания, например, сочинения на темы «Мамочка любимая моя», «Мой самый любимый человек», «Какие люди мне нравятся», «Тепло слово и в мороз согреет», сочинения-миниатюры по опорным словам (*мама, бабушка, сестренка, помогать, заботиться, любить*) и предложенным заданиям и вопросам. На обычных уроках в течение десяти минут автор рекомендует проводить «минутки доброты», на которых учащимся можно предложить следующие задания:

1. К слову *доброта* подбери однокоренные слова.
2. К слову *добро* подбери антоним.
3. Подбери однокоренные слова к словам *уважение, отзывчивый*.

Объектом внимания М.А. Портнягиной (1990) являются глаголами эмоционального состояния и отношения. Автор справедливо отмечает, что «ученики начальной школы умеют устно передавать содержание прочитанного, но затрудняются рассказать о своих собственных впечатлениях, нравственных переживаниях героев художественных произведений. Речь их бедна словами со значением чувства, отношения, словами, обозначающими нравственные понятия» (Портнягина, 1990, 13). Выделение в особую группу глаголов эмоционального отношения и состояния в процессе обучения обусловле-

но, по мнению автора, рядом причин лингвистического, методического, дидактического и психологического характера. Изучение таких глаголов позволит в рамках лексически ограниченной группы слов познакомить учащихся с языковыми средствами, обозначающими чувства и переживания людей и животных, их эмоциональное состояние и отношение. Данная группа глаголов – одна из наиболее активных в словообразовательном отношении. Изучение этих глаголов существенно обогатит речь учащихся. Глаголы эмоционального состояния и отношения многозначны, поэтому их конкретное значение выявляется и уточняется в контексте. Это открывает большие возможности для развития речемыслительных способностей и творческого подхода к изучению языка.

М.А. Портнягиной были выделены несколько групп глаголов эмоционального отношения и состояния, с которыми проводилась систематическая работа на уроках русского языка при изучении темы «Глагол». Это следующие группы глаголов: глаголы, обозначающие тяжелое душевное состояние (*грустить, кручиниться, печалится* и др.); глаголы, обозначающие хорошее душевное состояние (*радоваться, ликовать, торжествовать* и др.); глаголы, обозначающие возбужденное состояние (*волноваться, беспокоиться, тревожиться, переживать* и др.); глаголы, обозначающие неловкость, неуверенность в себе (*смущаться, конфузиться, робеть, пугаться* и др.); глаголы, обозначающие храброе, уверенное состояние в себе (*смелеть, расхрабриться, оживиться, осмелеть* и др.); глаголы, обозначающие удивление (*удивляться, изумляться, недоумевать* и др.); глаголы, обозначающие положительное отношение (*любить, обожать, боготворить, симпатизировать* и др.); глаголы, обозначающие отрицательное отношение (*ненавидеть, невзлюбить, сердиться, обозлиться* и др.); глаголы, обозначающие переживание, сочувствие (*жалеть, сожалеть, сострадать, сочувствовать* и др.).

Для постоянного пользования на уроках учащимся была предложена таблица-памятка, где 142 глагола этой лексико-семантической группы разделены на подгруппы с различными значениями. Кроме того, на уроках исполь-

зовался дополнительный дидактический материал, насыщенный глаголами эмоционального отношения и состояния. В статье приводятся несколько фрагментов уроков русского языка, на которых проводилась специальная работа с глаголами эмоционального отношения и состояния. Работа с такими глаголами проводилась на различных этапах уроков, при выполнении различных упражнений и заданий.

Особое место занимала работа по развитию речи. При этом работа, выполняемая на уроке, заканчивалась написанием сочинения на одну из следующих тем: «Как я был на даче», «Моя мама», «Моя любимая игрушка» и т.д. Сочинения должны выражать чувства учащихся и отношения к тому, о чем они пишут или рассказывают. В заключении автор отмечает, что «ознакомление с семантикой глаголов эмоционального отношения и состояния, обогащение ими речи позволит учителю развивать речь учащихся, воспитывать у младших школьников нравственные понятия и представления» (Портнягина, 1990, 16).

Интересный материал представлен в статье Л.В. Филипповой, в которой описываются словарная работа с тематической группой глаголов звучания. В статье отмечается, что глаголы звучания как отдельный класс в начальной школе не изучаются, хотя широко представлены в упражнениях учебников по русскому языку, направленных на усвоение грамматических понятий. Категорий и формирование орфографических навыков, а также в текстах книг для чтения. «При этом, - как пишет Л.В. Филиппова, - богатый семантический потенциал и изобразительно-выразительные возможности остаются без должного внимания на уроке. А ведь это так необходимо для повышения языковой и речевой компетенции учащихся! Школьники зачастую не умеют слушать друг друга, природу, птиц, журчание ручейка и т.п.» (Филиппова, 2002, 68-69). Автор описывает тематические группы глаголов звучания, выбрав прежде всего те, которые встречаются в учебниках по русскому языку и чтению для начальной школы.

В статье предлагается система упражнений, позволяющая организовать

наблюдение над функциями глаголов звучания в тексте, а также задания, требующие создания собственных высказываний на этом материале. В заключении отмечается, что «целенаправленная работа над обогащением словаря учащихся средствами глаголов звучания способствует успешному развитию языковой и речевой компетенции, приобщает к творческой речевой деятельности, развивает языковое чутье и интерес к предмету» (Филиппова, 2002, 72)

В статье С.В. Плотниковой (2008) характеризуются особенности использования младшими школьниками глаголов движения. Автор отмечает, что в русском языке глаголы движения – это самая многочисленная и дифференцированная лексико-семантическая группа глаголов, характеризующаяся высокой употребительностью в речи. «В лексиконе младшего школьника глаголы движения также занимают важное место, так как некоторые из них (*бежать, ехать, идти, летать*) входят в ядро внутреннего лексикона наряду с другими словами, выражающими важнейшие для человека концепты» (Плотникова, 2008, 102).

Анализ речевой продукции младших школьников, проведенный автором, показал, что в лексиконе младшего школьника глаголы движения занимают важное место. Однако для рассматриваемого фрагмента лексикона характерно незначительное разнообразие по сравнению с богатством лексических средств русского языка. Разные группы глаголов движения освоены в разной степени младшими школьниками. В меньшей степени дети освоили глаголы, конкретизирующие те или иные особенности движения (*парить, порхать, пятиться* и др.). Характер связей глаголов движения в лексиконе младшего школьника, по словам автора, свидетельствует о следующих особенностях усвоения их семантической структуры: отражение в сознании только основного значения многозначного слова; недостаточное осознание индивидуальных компонентов значения; психологическая значимость конкретных, чувственно воспринимаемых денотативных признаков значения, в том числе и несущественных, отсутствующих в семантической структуре

глагола (Плотникова, 2008, 106) Все это, по словам автора, свидетельствует о необходимости целенаправленной работы над глаголами движения при обучении русскому языку в начальной школе в плане уточнения их семантики в языке сознания младшего школьника, усвоении ими внутрисловной и межсловной парадигматики этих глаголов, освоения всего многообразия средств обозначения разных видов движения в русском языке.

В статье Е.П. Черногрудовой «Лексико-семантическая группа «абстрактные существительные» в языковом сознании младших школьников» (2008) описаны результаты эксперимента, в ходе которого автором были выявлены степень понимания учащимися младших классов абстрактных имен существительных и характер использования таких слов в устной и письменной речи. Автор справедливо отмечает, что семантические особенности абстрактных имен существительных представляют определенные трудности для понимания детьми младшего школьного возраста. «Противоречие между категориальным значением существительных (предметность) и невещественностью (непредметность) абстрактных имен существительных является причиной сложностей, связанных с достижениями полного осознания их значений младшими школьниками» (Черногрудова, 2008, 94).

Е.П. Черногрудовой приведены характерные особенности толкования абстрактных имен существительных младшими школьниками, выделены виды толкования таких существительными учащимися экспериментального класса. Например: толкование через функционально-процессуальное проявление данного понятия, через признак, входящий или не входящий в структуру данного понятия, через лицо или предмет, являющийся носителем данного признака и др. Проанализировав результаты эксперимента, автор делает вывод, что учебный процесс (в частности уроки русского языка) вводят в активный словарь детей лишь отдельные немногочисленные лексические единицы из числа абстрактных имен существительных. Поэтому «практика показывает необходимость лексикализации и активизации большого количества слов этой группы у детей данного возраста» (Черногрудова, 2008, 100). Е.П.

Черногрудовой подчеркивается важность организации специальной работы с абстрактными именами существительными. Знакомство с существительными, способными называть и выражать не только предметы, но действия, состояния и понятия, их изучение и анализ активно способствует развитию абстрактного мышления и закреплению результатов этого процесса в освоении единиц абстрактной лексики» (Черногрудова, 2008, 100).

Таким образом, в настоящее время уже накоплен определенный опыт работы по проблеме формирования у младших школьников представления о системных отношениях в лексике русского языка. Учеными-методистами и учителями-практиками предлагаются различные способы и приемы работы, которые способствуют формированию понятия о системности русской лексики у учащихся начальной школы. Опыт, описанный в данном параграфе, использовался нами в процессе опытно-экспериментальной работы по теме исследования.

2.2. Анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы с точки зрения рассматриваемой проблемы

Изучение русского языка в начальной школе представляет собой первый этап системы лингвистического образования и речевого развития учащихся. Специфика начального курса русского языка заключается в его тесной взаимосвязи со всеми учебными предметами, особенно с литературным чтением. Эти два предмета представляют собой единую образовательную область, в которой изучение русского языка сочетается с обучением чтению и первоначальным литературным образованием.

Нами проанализированы программы и учебники по русскому языку для начальной школы С.В. Иванова (УМК «Начальная школа XXI века») и Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой (УМК «Школа России»), обе программы соответствуют требованиям ФГОС НОО.

Систематический курс русского языка представлен в начальной школе как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой, и имеет познавательно-коммуникативную направленность. Это предполагает развитие коммуникативной мотивации, пристальное внимание к значению и функциям всех языковых единиц. Орфографические и пунктуационные правила рассматриваются параллельно с изучением фонетики, морфологии, морфемики, синтаксиса. Предусматривается знакомство учащихся с различными принципами русского правописания (без введения терминологии).

Курс «Русский язык» состоит из трех, безусловно, взаимосвязанных, но самостоятельных блоков: «Как устроен наш язык» (знакомство с основными лингвистическими знаниями), «Правописание» (формирование грамотного письма) «Развитие речи» (развитие речи учащихся). Эти блоки являются одновременно структурными единицами учебника и представляют собой объединение уроков, реализующих определенную цель обучения.

Блоковая подача материала реализуется в учебниках «Русский язык» для 2, 3 и 4 классов. Под блоком понимается объединение уроков, реализующих одну цель обучения.

Такое структурирование курса позволяет успешно реализовать не только цели развития логического и абстрактного мышления, но и решить практические задачи формирования навыка грамотного, безошибочного письма и развития речи учащихся, помогает сделать ученика субъектом обучения, когда на каждом уроке ученик четко осознает, что и с какой целью он выполняет, избавить учеников от психологической утомляемости, возникающей из-за немотивированного смешения различных видов работы.

В рамках уроков одного блока реализуется только одна цель, т.к. смешение упражнений по выделению и характеристике языковых единиц, по мнению авторов программы, не позволяет ученику сосредоточиться на выполнении и отработке определенного учебного действия. Уроки каждого блока перемежаются друг с другом и объединяются тематикой изучаемой языковой единицы.

Авторы обращают внимание на то, что в процессе изучения русского языка у учащихся начальной школы формируется позитивное эмоционально-ценностное отношение к русскому языку, стремление к его грамотному использованию, понимание того, что правильная устная и письменная речь являются показателем общей культуры. На уроках русского языка ученики получают начальное представление о нормах русского литературного языка и правилах речевого этикета, учатся ориентироваться в целях, задачах, условиях общения, выборе адекватных языковых средств для успешного решения коммуникативной задачи.

Лексический и семантический аспект языковой компетенции – это лексикон (система языковых номинативных единиц) и внутренний лексикон (система языковых значений). Формирование лексикона подразумевает:

- а) становление лексического запаса (количество единиц);
- б) оценку вероятности (частотности в речи) слов и выражений;
- в) знание общезыкового значения слов и выражений;
- г) представление об эмоционально- оценочной и стилевой окраске единиц;
- д) системность связей между единицами: представление о синонимии, антонимии, различиях в значении похожих по звучанию (и написанию) слов (паронимии).

Следует обратить внимание на то, что принцип интеграции и изучения языка как системы, включающей различные уровни, мы находим уже на первых страницах. Во-первых, в упражнении 4 (стр.9) дано задание, непосредственно связанное с изученной только недавно темой «Состав слова», и с омонимией корневой морфемы. Исключи лишнее слово, выдели общую часть слов, в какой части заключено основное значение слова?

- 1) водица, вода, водитель, наводнение, водянистый, водяной;
- 2) росистый, роса, росинка, вырос

Упражнение 2 (урок 79) непосредственно включает анализ тематической парадигмы и способствует формированию такого умения, как умения

классифицировать слова на основе тематического принципа: Выпиши слова по группам: 1) называют домашних животных; 2) предметы мебели; 3) время суток и т.д. На формирование умения составлять тематическую парадигму нацеливает детей и задание упражнения 5 (стр.10), в котором надо продолжить тематический ряд слов, называющих явления природы.

Во втором классе учащиеся знакомятся с лексикой в блоке «Как устроен наш язык». В теоретическом материале урока №112 содержится определение понятия исконно русской лексики: «Слова незаимствованные называются исконными». На наш взгляд, целесообразнее было бы опереться в трактовке данного понятия на толкование значения слова «исконный», которое дано в «Толковом словаре русского языка» Д.Н.Ушакова и «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова, Н.Ю.Шведовой: «исконный - существующий искони, коренной». Тогда исконно русские слова можно было бы определить, как слова, которые образовались в самом языке.

В качестве исконно русских слов авторы приводят такие слова, как *огород, берег, молоко, корова, борозда, веретено*. Данные слова выбраны из разных тематических групп, можно было бы подобрать лексику из общей тематической группы, например, «слова-названия членов семьи» - *бабушка, дедушка, мать, отец, брат, сестра*. При этом целесообразно обратить внимание учеников на то, что большая часть часто употребляемых в речи слов относится к исконно русской лексике.

Следует отметить, что в курсе русского языка работа с исконными словами не проводится ни на этапе знакомства, ни на последующих уроках во втором классе. Для того чтобы ученики овладели данным понятием, учителю необходимо самостоятельно разработать задания. Примером подобных заданий может служить составление словосочетаний и предложений с исконно русскими словами. В свою очередь для закрепления данного понятия необходимо вводить упражнения на всех последующих уроках, посвященных теме «Лексика». Подобная работа будет способствовать обогащению словарного запаса младшего школьника. Например, на уроке 129 в упр.5 (2 класс, 2

ч.) авторы предлагают работу с фразеологизмами. Детям необходимо выбрать подходящее по смыслу слово, однако учитель может дополнить это задание, связав его с вопросом о происхождении этих слов, обратить внимание на исконно русские слова.

(Медвежья, собачья, волчья) услуга;

Знает (лиса, кошка, собака), чьё мясо съела;

Работать как (бык, осёл, лошадь);

Вертеться как (лиса, белка, лягушка) в колесе.

В процесс анализа слов, представленных в скобках, ученики могут воспользоваться этимологическим словарем и познакомиться с их этимологией. Данная работа также способствует обогащению словарного запаса, повышению культуры речи и формированию языковой компетенции ребенка.

В уроках №120 и №121 «Устаревшие слова» авторы предлагают работу с этим видом слов: определяется их значение с помощью толкового словаря и подбираются синонимы.

Например, в упр.4 (2 класс, 2ч., с.80) авторы предлагают учащимся прочитать отрывки из сказки «Конёк-Горбунок»:

...Да рожу конька

Ростом только в три вершка

На спине с двумя горбами

Да с аршинными ушами.

чередом,

Час за часом, день за днем,-

И на первую седмицу

Братья едут в град-столицу.

На наш взгляд, авторам следовало бы предложить детям в ходе выполнения упражнения воспользоваться не только толковым, но и этимологическим словарем для определения происхождения исконно русских слов *аршин*, *вершок*, *седмица*.

В третьем классе в блоке «Развитие речи» в теме «Учимся писать сочинения» представлен текст с исконно русскими словами. Можно предложить ученикам выяснить значение и происхождение этих слов. Примерами могут служить слова *недуг, кувшинка, отвар*.

В процессе работы над словарным составом языка учителю необходимо обратить внимание

Изучение заимствованной лексики происходит во всех классах начальной школы. С заимствованными словами учащиеся знакомятся в рубрике «Путешествие в прошлое». Из нее дети узнают значения слов, пришедших из другого языка.

Во втором классе на уроке №112 ученикам предлагается ряд заимствованных слов (*пенал, фломастер, компьютер, кроссовки*) и задается проблемный вопрос: «Как ты думаешь, почему появились в русском языке эти слова?». Целесообразно, на наш взгляд, было на этом этапе ввести термин «заимствованные» и провести с ним работу, обратившись при этом к этимологическому и толковому словарям.

В упр.1 (с. 65) детям предлагается для наблюдения текст, представляющий собой отрывок из стихотворения Я.Акима «Девочка и лев»:

В цирке, над кассой,
Висит объявление:
Спешите!
Всего лишь одно
Представление!
Своими трюками,
Немыслимыми шутками
Арены мира покори
Африканский
Лев
Кирилл!

Обучающимся необходимо прочитать отрывок из стихотворения, обратив внимание на выделенные слова, которые являются заимствованными, и уточнить их значение по словарю. Подобное задание лучше всего выполнять фронтально, чтобы все ученики смогли поработать со словарем, помещенным на стр.134 учебника. Можно дополнить задание к данному упражнению, предложив учащимся написать словарную статью из этимологического или словаря иностранных слов, в которой указывается на происхождение одного из слов, которые в тексте не выделены. Ученики могут предложить разные варианты ответов, но учителю необходимо обратить их внимание на слова *цирк* и *касса*, которые вынесены в справку «Тайны языка».

В справке указано, что слова *цирк*, *касса*, *арена*, *лев* – латинские, а слово *трюк* - французское.

После проделанной работы обучающиеся знакомятся с определением, содержащим указание на то, что слова, пришедшие в наш язык из других языков, называются заимствованными.

В материале урока №116 «Заимствованные слова» автор помещает сведения о том, что в русский язык пришли не только целые слова, но и приставки, корни, суффиксы. С их помощью стали образовываться новые слова: *библио* (греческое) – книга: *библиотека*; *аква* (латинское)- вода: *аквариум*.

В упр.1 (урок № 116, с.71) учащимся предлагается задание, связанное с объяснением значения слов и выделением в них корней: *фотография* (от греческих фото-свет и графо-писать); *микроскоп* (от греческих микро-малый и скоп - смотрю); *телеграмма* (от греческих теле - далеко и грамм - запись, буква); *астронавт* (от греческого астро – звезда); *агроном* (от греческого агро - поле). В упр.2 к заимствованным словам требуется подобрать слова, близкие по значению, которые будут объяснять значение.

В упр.3 обучающимся предлагается поработать с толковым словарем, определив значения заимствованных слов, а также выписать словарную статью к слову, значение которого было неизвестно им ранее.

Выполняя упр.4, учащиеся подходят к осознанию того, что в современном русском языке существует много предметов и явлений, названия которых были заимствованы из других языков. Заканчивая помещенные в упражнение предложения, ученики подбирают подходящие по смыслу слова, которые относятся к заимствованной лексике: *афиша, театр, актёр, партер*.

Таким образом, на этом уроке учащиеся наблюдают за заимствованными частями слова (морфемами), отыскивают иноязычные слова в упражнениях, анализируют значения этих слов.

Авторы считают, что в разделе «Состав слова и словообразование» целесообразно привлекать материал, связанный с этимологией слова, поскольку это может только запутать учеников. Некоторые сведения, по их мнению, следует использовать на следующих уроках. Как бы ни была интересна информация, связанная с этимологией слова, все же, по мнению авторов, не стоит спешить предъявлять ее ученикам в разделе, изучающем состав слова (Журова, 1999, с.104).

В упр. 2 (2 класс 2 ч. стр.85) дети встречаются с выделенными в тексте словами, с помощью контекста им необходимо определить значение этих слов. В качестве задания повышенной сложности авторы предлагают обучающимся поразмышлять и предъявляют следующий текст. В слове дирижёр есть суффикс -ёр-, этот суффикс пришел к нам из французского языка. Он имеет значение «тот, кто выполняет действие, названное в корне слова», например «дирижёр – это тот, кто дирижирует». А кто такой ухажёр? Можно ли сказать, что слово ухажёр заимствованное? Почему?

В этом случае, дети могут предположить, что слово заимствовано из французского языка, т.к. также, как в слове дирижёр, содержит суффикс -ёр-. В конце учебника располагается толковый словарь. В процессе выполнения упражнений, учащиеся могут обратиться к нему. Учителю важно помочь детям научиться работать со словарем, а также познакомить с этимологическими словарями, например, со Школьным этимологическим словарем Н.М. Шанского, Т.А. Бобровой. Знание словарей, умение пользоваться ими помо-

гут детям выполнять различного рода задания, в том числе и связанные с этимологией слова, а также окажут положительное влияние на формирование языковой компетенции учеников.

В третьем классе с заимствованными словами дети встречаются в блоке «Как устроен наш язык» в рубрике «Путешествие в прошлое». Например, на стр. 27 (3 класс, 2 ч.) помещен текст о слове *картофель*.

Подобная справка о заимствованных словах расположена в упр.1 (3 класс 1ч. стр.56): *Костюм – это слово пришло к нам из французского языка, что в переводе означает «обычай, привычку». То есть костюм – это «повседневная, привычная одежда». И только гораздо позже слово костюм стало сочетаться со словами театральный, маскарадный, водолазный, купальный.*

Полезно предложить учащимся составить предложения, используя в своей речи названия разных видов костюмов.

Среди слов, которые авторы учебника помещают в раздел «Пиши правильно» много заимствованных, поэтому в процессе обучения их написанию учитель может, на наш взгляд, познакомить детей с их этимологией. О значении некоторых слов из этого раздела сообщается и на страницах учебника.

При работе с заимствованными словами необходимо обратить внимание детей на то, что нужно правильно употреблять эти слова в устной и письменной речи. Например, слов, имеющих отношение к искусству и музыке. Такие выводы можно сделать, выполняя упр.2 (с.78).

Детям предлагается письмо, в котором сообщается о том, что одна из подруг – Настя – занимается в музыкальной школе, она играет на фортепиано.

Её подруга Аня музыкой не увлекается. Детям предлагается поразмышлять над тем, о чем забыла Настя, когда писала письмо Ане. Следует текст письма:

Здравствуй, Анечка!

Я так по тебе соскучилась! Спасибо за письмо. Я его читала и перечитывала. Ты пишешь очень интересно. Я тоже расскажу тебе, чем я занимаюсь.

Сейчас я уже во втором классе музыкальной школы. Выучила арпеджио, только иногда ошибаюсь в бемолях. На уроке сольфеджио меня хвалили, потому что я правильно определяю тональность. Я выучила фугу. Буду играть на концерте.

Мне купили новое платье. В нем я буду выступать.

До свидания. Пиши. Настя.

Авторы обращают внимание обучающихся на то, могут ли быть известны девочке, которая не занимается музыкой, слова *арпеджио*, *сольфеджио*, *бемоль*, *тональность*, *фуга*. Учителю следует выяснить, знают ли учащиеся значения этих слов. В случае возникновения затруднения необходимо обратиться к толковому словарю или словарю иностранных слов. Целесообразно, на наш взгляд, составить предложения, используя эти слова, поскольку именно работа со словом помогает включить его в активный словарь.

В итоге выполненной работы, учащиеся приходят к выводу о том, что в письме нужно постараться не использовать те слова, значение которых адресат может не знать. Об этом говорится в рубрике «Обрати внимание: это важно знать», которая следует за письмом.

Уместно обратить внимание учеников на слова из раздела «Давай подумаем – материал для наблюдения» на стр. 92 (3 класс 1 ч.). *Пальто*, *метро*, *шоссе*, *эскимо* – неизменяемые слова. Есть возможность дополнить это задание учебника, предложив ученикам подумать, почему слова являются неизменяемыми. Учащиеся должны прийти к выводу о том, что эти слова относятся к заимствованной лексике и сохраняют в русском языке особенности своего функционирования в языке-источнике. Можно предложить вспомнить другие неизменяемые слова и определить их происхождение по этимологическому словарю или словарю иностранных слов, здесь тоже можно взять

слова, связанные с театром, музыкой, балетом, поскольку они есть в текстах упражнений.

Нами был проанализирован еще один учебно-методический комплекс по русскому языку авторов Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой. Этот курс построен на познавательной активности и самостоятельности учащихся. Младшие школьники в ходе обучения открывают для себя родной язык как предмет изучения, предмет анализа различных его сторон: словарного, фразеологического и звукового состава, соотношение между звуками и буквами.

Программа ориентирована на «формирование у школьников приемов анализа языкового материала, построенного на основе широкого обращения к языковому опыту учащихся и «чувству языка», свойственного детям».

В качестве одного из разделов программы выделяется раздел «Лексика». В Пояснительной записке программы говорится о том, что «слово рассматривается в лексическом и грамматическом плане». Одновременно задачей раздела «Лексика» является «привлечение внимания детей к лексической стороне языка и лексическим оттенкам слова, обогащение словарного состава речевой деятельности учащихся, организация целенаправленной встречи детей со словами-синонимами, словами-антонимами, с явлением многозначности слова (без терминологии), с тем, что слова, близкие по смыслу, в конкретных предложениях могут потерять эту свою особенность (например, мокрый - сырой)».

Анализ учебников «Русский язык» Л.М.Зелениной и Т.Е.Хохловой позволил выявить характер лексической работы над явлениями синонимии и антонимии.

Так, в учебнике за 1 класс включено всего 4 упражнения, направленных на работу над словами, близкими и противоположными по смыслу.

В ходе изучения темы «Действие и слово» предлагается выполнить задание на расположение слов в порядке усиления действия:

Шепчет, кричит, говорит

смеется, улыбается, хохочет

лет, идет, моросит.

Упражнение предполагает наблюдения над лексическими оттенками слов-действий (глаголов), близких по общему значению.

Интересная работа над близостью значений слов в одних контекстах и невозможностью взаимозаменяемости в других предложениях проводится на материале упр.26 в теме «Признак и слово»:

«Что называют слова *сырой* и *мокрый*? Подумайте, всегда ли слово *сырой* означает *мокрый*.

Придумайте предложение, в котором слово *сырой* не означало бы *мокрый*».

Задание демонстрирует взаимосвязь синонимических отношений слов с явлением многозначности (сырое белье - мокрое белье, но сырое мясо) и способствует формированию представлений о лексическом богатстве родного языка.

В учебник «Русский язык» 2 класс Л.М. Зелениной и Т.Е. Хохловой в тему «Имя прилагательное» включены сведения о словах-синонимах и словах-антонимах (без введения терминов).

Смелый, храбрый, мужественный, отважный - это слова, близкие по смыслу. Они могут заменять друг друга.

Толстый - тонкий, широкий - узкий, короткий - длинный - это противоположные по смыслу слова.

В этой же теме школьники выполняют задания на сравнение близких по значению слов, на нахождение в контексте как слов-синонимов, так и слов-антонимов, на подбор противоположных по значению слов к данным лексическим единицам.

В учебник «Русский язык» 2 класса включено всего 6 упражнений, направленных на работу над словами, близкими и противоположными по значению. 5 упражнений предлагается выполнить при изучении имени прилагательного и 1 упражнение (на выделение из текста слова, близкого по смыслу,

но не родственного) рассматривается в теме «Корень слова, однокоренные слова».

Таким образом, можно сделать вывод, что во 2 классе работа над явлениями синонимии и антонимии проводится не систематически, количество лексических заданий недостаточно для формирования учебно-языковых лексических умений младших школьников.

Большая работа над словами, близкими по значению, предполагается в 3 классе. Этому аспекту посвящены 14 упражнений, расположенных в разных темах учебника.

У школьников формируются умения сравнивать близкие по значению слова, подбирать к данным словам их синонимы, находить в контексте близкие по семантике слова, группировать синонимы по смыслу. Самое большое количество заданий (6) - на нахождение в контексте близких по значению слов. Третьеклассники продолжают наблюдения над взаимосвязью явлений синонимии и многозначности. Так, при изучении темы «Сложные слова» дается упражнение: «Найдите среди слов близкие по смыслу слова и запишите их группами:

Опускается, кружит, садится, озаряется, плывут, заходит, летит, проиуршит, закатывается, прошелестит, освещает.

Всегда ли слова *заходит, опускается, закатывается, садится* близки по смыслу? Составьте и запишите предложения, в которых эти слова будут синонимами».

При выполнении данного упражнения у младших школьников формируется представление о системности словарного состава языка на основе близости значения не только на парадигматическом, но и на синтагматическом уровнях (при составлении предложений). Кроме того, дети осознают и другое лексическое явление на практической основе - явление полисемии.

И только 2 упражнения учебника направлены на работу над понятием антонимии.

Анализ учебника «Русский язык» (4 класс) Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой показал, что в этом классе продолжается работа над словами, близкими по значению. 13 и 14 выявленных лексических заданий предполагает явление синонимии: подбор близких по значению слов (9 упр.), нахождение в контексте слов-синонимов (3 упр.), группировку близких по смыслу слов (1 упр.). Выполняются эти упражнения при изучении второстепенных членов предложения, однородных членов предложения, обращения, имени прилагательного и глагола.

Необходимо отметить, что содержанием программы за 4 класс определено формирование умения составлять предложения (тексты) с использованием прилагательных и глаголов, близких и противоположных по значению. Однако в ходе анализа учебника нами не было обнаружено ни одного задания, направленного на употребление учащимися синонимов и антонимов в собственной речи.

Итак, упражнения учебников «Русский язык» (1, 2, 3, 4 классы) Л.М. Зелениной, Т.Е. Хохловой включают разнообразные лексические задания, ориентированные на развитие у младших школьников вдумчивого отношения к слову, потребности и способности "открывать" удивительное и неожиданное в жизни родного языка. Многоаспектная работа проводится над явлением синонимии при изучении грамматических тем: сопоставление с многозначностью, выявление области применения слов, близких по значению, определение оттенка смысла. Но работа над словами, противоположными по значению, проводится эпизодически. Младшие школьники либо находят слова-антонимы в контексте, либо подбирают к данным примерам противоположные по смыслу слова.

Анализ действующих программ и учебников по русскому языку для начальной школы показал, что упражнения учебников содержат значительные резервы для работы над усвоением системных отношений в лексике. Они могут быть реализованы за счет:

а) включения в теоретическую часть сведений о связи синонимии, антонимии и многозначности, связи тематических и лексико-семантических групп (т. е. выявление системных отношений в лексике);

б) количественного увеличения упражнений по осмыслению системных отношений в лексике;

в) тренировки учащихся в лексической характеристике слова, включающей подбор синонимов, антонимов, тематических рядов и т.д.;

г) активного привлечения учащихся к работе со словарями;

е) выполнение упражнений творческого характера.

Нам представляется, что учебно-языковые лексические умения учащихся можно совершенствовать, если работу над лексическими явлениями проводить последовательно и систематически, закрепляя и углубляя сведения о системных отношениях в лексике.

Выводы по второй главе.

1. Анализ лингвометодической и методической литературы показал, что тема о системных отношениях в лексике, о формировании у школьников взгляда на лексику как систему широко представлена на страницах современных методических журналов. Проводится большое количество исследований отдельных тематических и лексико-семантических групп лексики, предлагаются задания и упражнения для работы над лексическим материалом, адресованные младшим школьникам.

2. Анализ действующих программ по русскому языку показал, что есть система в представлении лексического материала, вводятся синонимическая, антонимическая, омонимическая парадигмы, есть задания на формирование тематической парадигмы, однако не акцентируется внимание учащихся на взаимодействии парадигматических отношений в формировании системности строения словарного состава языка. Языковой материал упражнений содержит значительные резервы для работы над формированием представлений о системности лексики.

ГЛАВА III. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СИСТЕМНОСТИ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛСГ «ТЕАТР»)

3.1. Методические условия, способствующие формированию у младших школьников взгляда на лексику как систему

Для организации экспериментальной работы и подтверждения положений гипотезы мы прежде всего определили и выделили методические условия, которые, на наш взгляд, необходимы для формирования у учащихся взгляда на лексику как систему при изучении лексико-семантических и тематических групп слов. Первым из методических условий, необходимых для реализации формирования у младших школьников понятия о системности в лексике является наличие принципов отбора тематических и лексико-семантических групп для обогащения словаря младших школьников и для усвоения лексики в целом.

Проблема использования тематических групп в процессе обогащения словаря школьников интересовала ученых-методистов давно, ещё Ф.И. Буслаев, В.И. Водовозов, В.А. Добромислов говорили о необходимости составления тематических словарей для активизации лексики.

В настоящее время достаточно четко определены принципы отбора тематических групп для обогащения словаря школьников, а также принципы отбора лексики, входящей в ту или иную тематическую группу. Необходимо подчеркнуть, что «отбор дидактического материала для тематических групп очень важен, так как через специально отобранную лексику учитель определенным образом воздействует на мышление и эмоции детей» (Методика преподавания русского языка в школе, 2011, 238).

В процессе отбора тематических групп для обогащения словаря учащихся руководствуются несколькими принципами.

Первым принципом отбора является социально-коммуникативный.

Суть этого принципа заключается в том, что при определении темати-

ческих групп для организации работы по обогащению словарного запаса учащихся необходимо исходить из социального заказа общества о воспитании подрастающего поколения. Школа должна подготовить школьников для общения в широких социальных сферах.

Второй принцип отбора тематических групп слов для работы по обогащению словарного запаса школьников - это межпредметно-коммуникативный принцип.

Русский язык как учебный предмет своими целями и содержанием связан с другими учебными предметами. Между ним и остальными школьными дисциплинами существуют целевые и содержательные совпадения, которые выражаются в форме межпредметного материала. Метапредметный материал – богатый источник для пополнения содержания работы по обогащению словарного запаса учащихся.

В соответствии с указанным принципом актуальны следующие тематические группы слов, необходимые для целей пополнения словарного запаса учащихся: общественно-политическая лексика, лексика человеческих отношений, культура и искусство, морально-этическая, спортивная лексика, военная лексика (оборона Отечества), лексика права, труда.

Каждая тематическая группа охватывает огромное число слов. И их минимизация для обогащения словарного запаса учащихся также опирается на несколько принципов. Отбираются общеупотребительные слова, составляющие основу словаря той или иной группы. При этом минимумы слов по темам могут в количественном отношении заметно отличаться друг от друга.

Отбор слов для тематических групп происходит на нескольких основаниях. Прежде всего, учитывается членение самостоятельных частей речи на семантические разряды. Из слов, составляющих основу лексико-семантической группы, отбирается лексика частотно употребляющаяся в текстах разных стилей. Это частотный принцип.

Кроме того, при отборе слов необходимо учитывать также потребности коммуникации – обслуживание связных высказываний на темы, сопряжен-

ные с подготовкой к жизни учащихся. Это коммуникативный принцип. С учетом этого принципа могут быть отобраны и нечастотные, но общеупотребительные слова.

Тематические группы состоят либо из закрытой системы, либо из открытой, либо совмещают в себе оба эти признака. Этот факт определяет пользование системным принципом. В соответствии с ним в тематическую группу включаются нечастотные слова, полностью охватывающие всю группу. Системный принцип обязывает включать в словник тематической группы доминанты синонимического, гипонимического и деривационного рядов слов, а также антонимов, помещенных в словник.

Еще одним принципом отбора слов для включения их в тематическую группу является стилистический принцип, который требует включение в словник слов, выражающих отношение к предмету и отношение к слову, то есть эмоционально окрашенных и стилистически окрашенных слов.

Таким образом, при отборе тематических и лексико-семантических групп, при составлении словника тематических групп следует опираться на ряд принципов, обеспечивающих реализации целей подготовки учащихся к жизни. Лексико-семантическая группа «Театр», на материале которой мы проводили наше исследование, отвечает и социально-коммуникативному и метапредметно-коммуникативному принципам.

Большинство лексем, формирующих данную тематическую группу, относятся к общеупотребительной лексике, употребляются в текстах разных стилей. Следовательно, слова этой тематической группы отвечают принципу частотности.

Обогащение словаря школьников лексикой названной группы отвечает потребностям коммуникации и обеспечит усвоение детьми лексики, которая необходима для обслуживания связных высказываний на темы, связанные с подготовкой к жизни.

Слова этой группы вступают в синонимические, антонимические и гипонимические отношения; внутри группы представлены деривационные от-

ношения.

Вторым методически условием, благодаря которым формируется представление у школьников о лексике как системе, является установление парадигматических связей между словами, учет этого принципа при проведении работы над словом на уроке и во внеурочное время. Лингвисты утверждают, что между словами, образующими словарный состав языка обнаруживаются определенные отношения как по характеру выражаемых ими значений, так и по их фонетическому оформлению, т.е. по сходству их звукового состава. С этой точки зрения в лексике русского языка наблюдаются три типа системных отношений между словами: омонимические (совпадение звучания слов при различном их значении), синонимические (тождество или сходство значения слов при полном различии их звучания), антонимические (противоположное значение слов при различии их звучания). Таким образом, наличие этих отношений позволяет говорить об определенной организации слов в словарном составе, о существовании лексической системы языка.

Именно парадигматические отношения, по мнению исследователей, являются основным, наиболее важным и существенным показателем системности лексического уровня.

Парадигматические отношения в лексике «существуют как потенциальные и выявляющие лишь путём взаимного противопоставления слов или лексико-семантических вариантов на основе сходства и различия в их значениях. Парадигма слов организуется на основе общих (интегральных) семантических признаков и различаются семантическими дифференциальными признаками, которые противопоставляют друг другу члена парадигмы» (Современный русский язык, 2011, 84). Парадигматические связи слов обусловлены отношением общего и частного в лексическом значении, что объединяет слова и отличает их друг от друга. Поэтому принято говорить о наличии нескольких парадигм

Распределение лексики на группы и подгруппы имеет в своей основе установление между языковыми единицами сходств и различий по линии их

лексических значений. Ведь широко известно, что дифференциация в языке вообще «предполагает одновременные сходства и различия. Мыслимые явления образуют ряды, основанные на общем элементе и противопоставляются внутри этих рядов» (Новиков, 1973, 8). Так, элементы различных лексических групп и подгрупп, связанных между собой синонимическими, антонимическими и родовидовыми отношениями, выделяются на основе одного или нескольких семантических признаков и противопоставляются по другим.

Представление о системе предполагает взаимопересекаемость ее элементов, и поэтому в начальной школе должны использоваться упражнения, демонстрирующие такое взаимодействие парадигматических объединений. По мнению методиста, очень эффективно системные связи слов в языке демонстрируют задания, направленные на подбор синонимов и антонимов к разным значениям многозначного слова, к словам-омонимам. Например: *золотые* (умелые) руки, *золотое* (доброе) сердце, *золотая* (желтая) рожь, *золотое* (счастливое) время; *поют* птицы - *молчат* птицы, *поет* душа - *грустит* душа. Можно показать детям, что многозначное слово может иметь омоним: *Ключ* 1. - 1. Инструмент для открывания. 2. Перен. Средство, возможность для разгадки, понимания чего-либо. *Ключ* 2. Бьющий из земли источник, родник.

Самое объемное парадигматическое объединение, рассматриваемое в начальной школе - тематическая группа слов (понятия «тематическая группа» и «лексико-семантическая группа» в начальной школе не разводятся). Группы такие представлены достаточно широко, начиная с «Букваря». Анализируя группы существительных с конкретно-предметным значением, глаголов, называющих конкретные действия, дети определяют, что все слова объединены общим значением (мебель, инструменты, игрушки, движение, звук), но каждый член группы по-разному это значение уточняет. Например: названия инструментов (*молоток, нож, ножницы, шило, пила*), школьных принадлежностей (*букварь, тетрадь, ручка, пенал, линейка, резинка*), глаголы движения (*прыгать, плавать, бегать, ползать, летать*).

Третьим важным методическим условием является подбор, разработка и используются упражнения, направленные на формирование у младших школьников понятия о системности в лексике. При реализации этого условия прежде всего необходимо определить приемы толкования, разъяснения и усвоения значений нового слова. К ним следует отнести:

а) проведение словообразовательного анализа слова и на этой основе выясняют его значение (или оттенок значения). Для начальных классов простейшим подходом к словообразовательному анализу служит вопрос: «От какого слова образовано новое слово?» или: «Почему так назвали?» Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, словообразование, разбором слова по составу.

б) Определение значения слова по контексту, так как опора на контекст в любом случае способствует пониманию слова. Но бывают случаи, когда роль контекста особенно велика и основным средством раскрытия значения слова становится прочтение отрывка с этим словом.

в) Вариантом предыдущего приема служит самостоятельное включение нового слова в иной контекст, составленный самими детьми. Это прием активизации, но в то же время это прекрасный прием глубокого раскрытия значения слова (в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель).

г) Отвечает требованиям самостоятельности выяснение значения нового слова по справочным материалам, т. е. по словарям и справочникам.

д) Объяснение значения слова путем показа картинки или иного наглядного материала, как средство развития познавательной активности учащихся, зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников.

е) Замена объясняемого слова его синонимом (обычно - доминантой синонимического ряда) - один из наиболее часто применяемых приемов: холят - ухаживают, окружают заботой; витязь - воин; нарекся - назвался.

ж) Некоторые слова могут быть объяснены путем подбора антонимической пары.

з) Наконец, многие слова могут быть разъяснены на основе развернутого описания, иногда состоящего из группы слов, иногда - из нескольких предложений. Этот способ разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет расширять словарь учащихся, дает им возможность проявлять свое творчество.

Можно использовать для работы над ЛСГ «Театр» следующие конкретные типы заданий и упражнений: 1) узнавание в тексте слов, относящихся к данной ЛСГ; 2) классификация слов по определенному тематическому признаку; 3) подбор к данному слову синонимов и нахождение их в тексте, выяснение сходства и различий в значении; 4) подбор к данному слову антонимов, нахождение в тексте антонимических пар и выяснение их значений; 5) работа над прямым и переносным значением слова; 6) работами со словарями; 7) выполнение различных видов творческих работ.

Важную роль должны занимать творческие работы учащихся, употребление слов названной ЛСГ в сочинениях, высказываниях, в собственной речи. Сочинения должны выражать чувства учащихся и отношения к тому, о чем они пишут или рассказывают.

3.2. Экспериментальная работа по формированию у учащихся представления о системности русской лексики (на материале ЛСГ «Театр»)

Экспериментальная работа проводилась нами на базе 4 класса МБОУ «СОШ №1 с УИОП г.Шебекино Белгородской области» и включала три этапа.

На констатирующем этапе (этапе диагностики) ставились следующие задачи:

- 1) проверить умение учащихся классифицировать слова по тематическому или лексико-семантическому принципу;
- 2) установить уровень понимания учащимися значений слов, относящихся к ЛСГ «Театр», выявить ошибки при толковании слова;
- 3) выявить умения учащихся употреблять в речи слова названной ЛСГ.

Для реализации поставленных целей учащимся были предложены задания практического характера.

Задание 1. Раздели предложенные слова на группы по любому признаку

Маляр, сирень, погонщик, заяц, борода, артист, печник, театр, псека, афиша, белка, роза, режиссер, сцена, медсестра, антракт, ромашка, касса, билет, каменщик.

Задание 2. Выдели из предложенных слов те, которые объединены одной темой.

Борода, фартук, раковина, шуба, касса, рубашка, актер, пальто, сапожник, антракт, артистка, плащ, партер, костюмер, ватрушка, сцена, шапка, гример, занавес, кулиса.

Задание 3. Определи лексическое значение слов: *актер, афиша, занавес, зрители, гардероб, ложа, режиссер, фойе, роль, дебют.*

Задание 4. Определи название слов по описанию (выбери из предложенных)

1. Плоская часть театральной декорации в боковой части сцены.
2. Краткий перерыв между действиями
3. Артистка балета
4. Нижний этаж зрительного зала с местами для зрителей.
5. Место, где происходит театральное действие
6. Человек, который занимается постановкой пьесы в театре, руководит репетициями.

Слова для справок: *маска, комедия, партер, антракт, кулисы, орация, балерина, бинокль, режиссер, актер, дебют, сцена, зал, спектакль.*

Задание 5. Найди предложения, в которых допущена ошибка в употреблении слов.

1-я группа

1. «Ваш балет не действителен»!- сказал водитель.
2. Рекомендую посетить балет «Лебединое озеро».
3. Балеты подаются вместе с первым блюдом.

2-я группа

1. В гардеробе была утеряна широкополая шляпа.
2. Мы сели в гардероб и двинулись с места.
3. Гардероб дает семена два раза в год.

3-я группа

1. В фойе театра нам было просторно.
2. На десерт мы попробовали вкусное фойе.
3. Перед выходом в школу Ваня надел фойе.

4-я группа

1. Спектакль был интересным, мы не заметили, как наступил антракт.
2. Во Франции после ужина подают антракт.
3. Правонарушитель был задержан с антрактом.

Составь рассказ на тему «Мое посещение театра» или «Что я знаю о театре?»

С первым заданием учащиеся в основном справились. Поскольку в основу деления на группы можно было положить любой принцип, большинство учеников разделили слова на живое (одушевленное) и неживое (неодушевленное), на слова мужского и женского рода, то есть использовали лексико-грамматическое членение. Однако 7 человек из 18, участвующих в эксперименте, в основу деления положили принцип «наименования по», в частности выделили группу наименования по профессии - *маляр, артист, печник, режиссер, медсестра, каменщик*. Только один ученик попытался выделить группу «искусство», включил в неё слова - *артист, театр, режиссер, сцена, антракт, билет*. Пропустил слова *касса, афиша*. Таким образом из 18 чело-

век с выделением слов по тематическому признаку справились только 8 человек из 18, что составляет 44,4%. Однако нельзя говорить о низком уровне учащихся, поскольку задание предполагало выбор любого принципа. То есть учащиеся вообще умеют классифицировать слова, при этом в основу положены лексико-грамматические или тематические принципы.

Второе задание уже требовало умений классифицировать слова по тематическому или лексико-семантическому принципу. Учащимся необходимо было найти группу слов, относящихся к театральной лексике. С заданием справились 14 человек из 18. При этом 6 человек выделили группу «одежда» (фартук, шуба, рубашка, пальто, плащ, шапка); 4 человека – «названия профессий» - актер, сапожник, артистка, костюмер, не назвали гримера – не знают значение слова. 4 человека выделили группу «искусство» - актер, антракт, артистка, партер, костюмер, сцена, гример, занавес, кулиса, не включили слово касса, так как касса есть не только в театре. При этом 6 учеников из этих 14 выделили 2 и 3 тематические группы. 4 ученика просто не стали выполнять задание или перечислили все слова без объяснений.

Самым трудным для учащихся было третье задание, в нем было сделано самое большое количество ошибок и фактических, и лексических, и орфографических.

актер, афиша, занавес, зрители, гардероб, ложа, режиссер, фойе, роль, дебют.

Все слова правильно не объяснил ни один из учеников. Особые затруднения вызвало объяснение слов *ложка, фойе, дебют*. Их никто не определил верно. Даже слово актер, которое пытались объяснить все учащиеся, не совсем верно было определено у 6 человек, например: актер – «тот, кто смешит»; актер – «который выступает»; актер – «читает стихи». При объяснении слова занавес также были неточные ответы: «штора». Слово гардероб было понято несколькими учениками как «шкаф для одежды». Мы обратили внимание на то, что учащиеся практически не употребляют при объяснении зна-

чения слова человек, место, например: актер – это человек...; режиссер – это человек ...

При выполнении 4 задания мы предложили ученикам слова для справок, поэтому с данным заданием справились все ученики, но безошибочно выполнили его только 8 человек.

Последнее 5 задание также требовало знания учащимися лексического значения слов группы «Театр», умение находить правильный вариант ответа, пользуясь контекстом. При этом надо было внимательно читать задание и обвести, подчеркнуть, выделить те предложения, в которых допущена ошибка в употреблении слов. Но 7 учеников из 18 выделили предложения, построенные правильно. Остальные 11 человек, то есть 61,1% выполнили задание верно.

Данный этап эксперимента свидетельствует о том, что не все дети умеют классифицировать слова по тематическому признаку, допускают ошибки в объединении слов в группы, в выделении слов определенной группы. Следовательно, необходимо уделять больше внимания работе над семантикой слова. Надо формировать умения определять значение слов данной группы, употреблять их в речи.

Мы отмечаем несколько уровней владения словом учащимися, связанных с употреблением слова в собственной речи школьников: а) не понимает слово; б) понимает в самом общем виде, но не умеет объяснить значение; в) знает значение, но не употребляет его в речи; г) употребляет в речи.

Нами также выявлены причины ошибочного или не совсем правильного толкования слов ЛСГ «Театр»:

- а) слова не входят в активный словарь ребенка, не являются частотными;
- б) слово относится к группе устаревших или заимствованных;
- б) слово незнакомо ученику;
- в) школьник не владеет способами толкования этого слова.

Суммарный анализ всех результатов выполнения заданий на этапе диагностики позволяет говорить о том, что у трех учащихся (16,6%) наблюда-

ется высокий уровень умения классифицировать, выделять тематические группы, толковать значение слов группы «Театр», у 7 человек (38,8%) – средний уровень, у 8 человек (44,6%) – низкий.

Эти данные представлены на диаграмме.

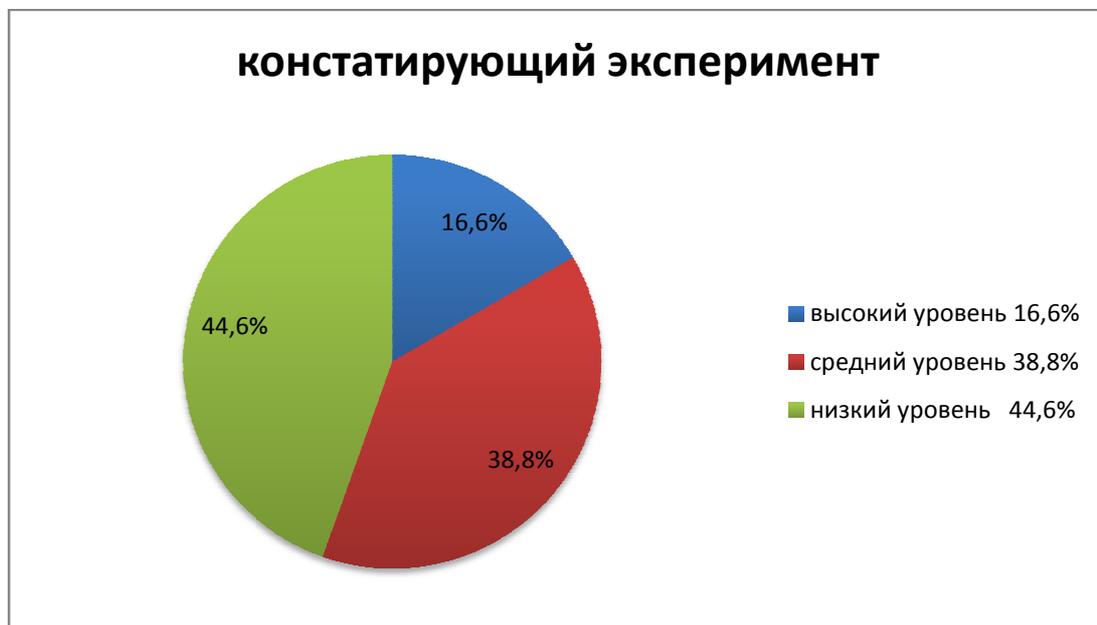


Рис. 3.1. Уровень усвоения учащимися лексем ЛСГ «Театр» на этапе диагностики.

После проведения констатирующего этапа мы определили цели и задачи этапа формирующего.

Данные констатирующего эксперимента позволили сформулировать цели формирующего этапа:

Учитывая результаты первого этапа экспериментальной работы, мы сформулировали цели и задачи **формирующего эксперимента**:

- 1) включить в активный словарь учащихся новые лексемы из ЛСГ «Театр», вести работу с ними, используя парадигматический принцип;
- 2) научить учащихся использованию различных способов толкования слов данной ЛСГ;
- 3) формировать умение работать со словарями и справочной литературой при использовании слов группы «Театр» в речи учащихся.

Для реализации целей формирующего эксперимента мы разработали и провели уроки и внеклассные мероприятия, на которых знакомили учащихся

со словами лексико-семантической группы «Театр». Мы начали с проведения внеурочного мероприятия «Театр уж полон» (как себя вести в театре). Ребята должны были объяснить жителю Солнечного города Незнайке, как следует вести себя в театре. Прежде всего ребята отгадывали и заполняли строчки кроссворда с театральной лексикой (артист, антракт, занавес, балкон, гардероб, маска, ряд, режиссер и другие). Учащимся были предложены этические ситуации, необходимо было найти ошибки и помочь Незнайке их исправить. Важное значение для формирования представлений о театре имела и предложенная учащимся анкета (Правила поведения в театре) Текст анкеты есть в Приложении. Благодаря этому занятию ребята узнали не только слова театральной лексики, что также важно, но и повысили свой уровень культуры.

На занятиях по русскому языку мы уже работали над лексическим значением слов из ЛСГ «Театр», стараясь использовать возможности системной организации лексики.

Изучив и обобщив предложенные в методической упражнении, задания, типы, мы определили лексические упражнения, которые способствуют формированию у младших школьников взгляда на лексику как систему при усвоении слов из ЛСГ «Театр». Знакомству с семантической стороной слова и усвоению этого слова учащимися.

Среди лексических упражнений можно выделить: лексико-семантические, логико-лексические, лексико-синтетические, лексико-грамматические, лексико-стилистические, лексико-орфографические упражнения.

Лексико-семантические упражнения, направленные на выяснение семантики лексических единиц в тексте, на раскрытие их сущности и отличительных признаков. Эти упражнения базируются на приёме семантизации многозначного слова, на приёмах работы с толковыми словарями и справочной литературой.

Логико-лексические – их цель помочь овладению основными логическими приемами: сопоставлением слов и понятий, сравнением, классифика-

цией слов на основе определённого тематического признака, противопоставлением и др.

Лексико-синтетические – основаны на принципе взаимосвязи различных разделов школьного курса русского языка: грамматики и лексики, орфографии и лексики, лексики и стилистики и т. д., поэтому в процессе их выполнения учащиеся пользуются приёмы различного вида анализа слова (морфологический, морфемный, словообразовательный и т.д.).

Лексико-грамматические – призваны решать задачу усвоения и закрепления грамматических знаний, решают лексическую задачу: повторение и прочное закрепление теоретических сведений по лексике, пополнение словаря. Приёмы использования синонимических и антонимических замен, составление словосочетаний с многозначными словами в разных значениях.

Лексико-орфографические – направлены на усвоение и закрепление лексических понятий, на формирование лексических умений и навыков, на активизацию словаря учащихся. Здесь используются приёмы работы со словарными словами, приём разбора слов по составу, приёмы этимологическая анализа слов и т.д. (Матвеева, 1977, 142 – 143).

Например, на этапе словарной работы мы предлагали учащимся синонимические ряды, в которые входили известные или не очень известные им слова из ЛСГ «Театр». Например: актер, артист, лицедей, комедиант, мастер. Каждое из названных слов учащиеся находили в толковом словаре и сравнивали значение синонимов, находили черты отличия, определяли русским или заимствованным является слово. Такая же работа была проведена со словами *антракт* (остановка, перерыв, передышка); *аплодисменты* (рукоплескание, овация, хлопанье, чествование); *занавес* (штора, кулиса, портьера, полог). Обращаем внимание на то, что при работе над подбором синонимов также велась параллельно работа и над словообразованием слов.

Важное значение при семантизации слов ЛСГ «Театр» имеет характеристика слова с точки зрения единичности или множественности значений. Так, например, объясняя значение слова театр, мы предложили учащимся

воспользоваться толковыми словарями и найти значение этого слова. Вот какая запись получилась в тетради:

театр

- 1) Один из видов искусства, в котором образное отражение жизни достигается средствами сценического представления.
- 2) устар. Подмости, сцена.
- 3) Помещение, здание со сценой и зрительным залом, в котором устраиваются представления.
- 4) Учреждение, организация, осуществляющая сценические представления и имеющая все необходимое для этого.
- 5) устар. Представление, спектакль.
- б) а) перен. Совокупность драматических произведений одного автора.
- б) Совокупность идей и образов, разработанных в творчестве одного драматурга.

Такое толкование дало возможность говорить о многозначности слова, о его устаревших значениях, о переносных значениях. Мы также составили словосочетания и предложения с различными значениями слова *театр*.

На уроках мы также работали над омонимией при изучении того же слова театр (*театр военных действий, анатомический театр*). При усвоении и семантизации слова *партер* учащиеся увидели слова-омонимы: театральное, известное нам значение, архитектурное (*архит.* Открытая часть сада или парка, украшенная газонами, цветниками, бассейнами, фонтанами, статуями и т.п., расположенными в определенной системе); спортивное (В соревнованиях по борьбе: положение, когда борец стоит на коленях, опираясь о ковер кистями рук или предплечьями. Бороться в партере).

Нами использовался прием этимологизации, поскольку большинство слов анализируемой группы относится к заимствованной лексике.

По желанию учащиеся класса завели специальные словарики с театральной лексикой, куда записывали встречающиеся при выполнении заданий слова из группы «театр». Например, из стихотворения А.Л. Барто «Балет»

учащиеся выписали в словарь *балет, театр, номерок, оркестр, сцена, бал, зал*.

Помня о том, что многие школьники слабо умеют классифицировать слова на основе тематического и лексико-семантического принципа, мы предлагали на уроках задания на классификацию. Например, распределите слова по тематическому признаку на три группы. Какие группы вы выделили? Слова: *карандаш, костюмер, актер, кровать, бинокль, стол, ручка, стул, ложка, антракт, пенал, буфет, диван, представление, учебник, режиссер, кресло, дирижер, календарь*.

Затем идет работа над лексическим значением слов, в частности слова *ложка* (в сравнении со словами АМФИТЕАТР, БАЛКОН, БЕЛЬЭТАЖ, БЕНУАР, ГАЛЕРЕЯ).

Особый интерес вызывало у учащихся разгадывание кроссвордов, в которых использовались лексемы иностранного происхождения.

По горизонтали:

1. Слово восходит к латинскому Vestibulum
2. Слово восходит к французскому Garde и robe
3. Слово восходит к латинскому Aktus (обозначает исполнителей ролей в театре и кино)
4. Слово восходит к французскому Par terre
5. Слово образовано от итальянского Ballo

По вертикали

Контрольное слово образовано от латинского Spicium и обозначает театральное представление, занятное зрелище.

Слова: *вестибюль, гардероб, актер, партер, балет, спектакль*.

Важную роль играет не только знание слов названной группы, но и умение их употреблять в собственных текстах, поэтому мы писали с учащимися творческие работы, мини-сочинения, сочинения, коллективные устные и письменные сочинения. Одно из сочинений было написано учениками после посещения театра. Перед посещением мы ещё раз дали ученикам истори-

ческую справку о самом слове театр. Театр - (от греч. theatron - место для зрелищ - зрелище), род искусства, специфическим средством выражения которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актера перед публикой. Истоки театра - в древних охотничьих и сельскохозяйственных игрищах, массовых народных обрядах. В Древней Греции существовали различные виды театра со своими традициями, сценической техникой. В средние века носителями народного театрального творчества являлись западноевропейские бродячие актеры - гистрионы, жонглеры, скоморохи. Первый профессиональный европейский театр эпохи Возрождения - итальянская народная комедия масок (16-17 вв.). С эпохи Возрождения театр становится литературным, возникает в городских культурных центрах. Произведение театрального искусства - спектакль - создается на основе драматических или музыкально-сценических произведений.

Мы обратили внимание, что все учащиеся употребили от 3 до 7 слов из группы «Театр», самые частотные слова: театр, роль, зал, сцена, спектакль, зал, артисты. Менее частотны слова – представление, фойе, партер, балкон, бинокль. Почти все учащиеся абсолютно верно употребили слова данной группы, например: «мы посещали с классом театр имени М. Щепкина»; «я был на новогоднем спектакле «Снежная королева»; «перед спектаклем громко играла музыка, артисты встречали гостей»; «свою одежду мы оставили в гардеробе»; «мне понравилось, как артисты исполняли свои роли»; «открылся занавес и началось представление». Мы считаем, что такое словоупотребление, достаточно грамотные сочинения – итог той работы, которая проводилась со словами из ЛСГ «Театр» на каждом уроке и во внеурочное время, использование тех приемов и тех упражнений, которые позволили ребятам верно находить значение слова, подбирать к нему синонимы, работать с многозначными и омонимичными словами, особую роль сыграла, на наш взгляд, и работа со справочной литературой, и те тематические словарики, которые вели учащиеся.

После проведенной работы мы приступили к контрольному этапу эксперимента. На контрольном этапе мы ставили целью проверить эффективность и результативность проделанной нами работы. Для реализации поставленных целей учащимся были предложены задания практического характера. Формулировку заданий мы повторили как на этапе диагностики, но в самих заданиях добавили новые лексемы, изменили содержание тематических и лексико-семантических групп. Кроме того, мы не предлагали задание на классификацию слов по любому признаку.

Задание 1. Выдели из предложенных слов те, которые объединены одной темой.

Борода, фартук, раковина, шуба, касса, рубашка, актер, номерок, балет, пальто, сапожник, ложа, плащ, партер, костюмер, сцена, кулиса, шапка, гример.

Задание 2. Определи лексическое значение слов: *аплодисменты, актер, афиша, зрители, амфитеатр, сценарист, фойе, роль, дебют.*

Задание 3. Определи название слов по описанию (выбери из предложенных)

1. Место в зрительном зале, отделенное для нескольких лиц, или места, отведенные для гостей, представителей прессы.
2. Первое или пробное выступление на сцене
3. Краткий перерыв между действиями в спектакле или концерте
4. Театральное представление или смешное, занятное зрелище
5. Объявление о спектакле с обозначением действующих лиц
6. Места, расположенные за партером
7. Подкрашивание лица, искусство придания лицу (посредством специальных красок, наклеивания усов, бороды и т.д.) внешности, необходимой актеру для данной роли.
8. Художественное оформление действия на театральной сцене

Слова для справок: *амфитеатр, антракт, аплодисменты, артист, афиша, балет, водевиль, грим, декорация, ложа, роль, дебют, партер, кулисы, орация, сцена, зал, спектакль.*

Задание 4. Подбери (если это возможно) синонимы к следующим словам:

Актер –

Занавес

Аплодисменты

Антракт

Афиша

Фойе

Задание 5. За 5 минут запиши как можно больше слов, связанных с ЛСГ «Театр»

С первым заданием учащиеся в основном справились, так как на уроках мы уделяли внимание классификации по теме, кроме того, ученики вели тематические словарики. С заданием справились 16 человек из 18 (88,8%). При этом 9 человек выделили группу «одежда»; 2 человека – «названия профессий». 11 человека выделили группу «искусство». Эти же 11 учеников выделили 2 и 3 тематические группы.

Со вторым заданием абсолютно верно справились только 7 учеников (38,8%), остальные допустили ошибки и даже скорее неточности при толковании слов, используя в качестве объяснения просто слово-синоним, а не давая определение слову.

При выполнении 3 задания мы предложили ученикам слова для справок, поэтому с данным заданием справились все ученики, безошибочно выполнили его 12 учеников, что на 4 больше, чем на констатирующем этапе. Это 66,6% от всех учащихся против 44,6% на констатирующем этапе. При этом следует учесть, что мы не повторили те же лексемы, а дали новые слова, что свидетельствует об обогащении словаря младших школьников лексикой данной группы.

С четвертым заданием полностью справились 10 человек из 18, что составляет 55,5% от числа всех учащихся.

Пятое задание было новым и обобщающим, поскольку требовало перечислить слова из ЛСГ «Театр» в ограниченное время. С заданием справились все 18 учеников, однако количество слов, названных ими в диапазоне от 10 до 21. Самые частотные слова, которые есть в словаре у всех учащихся – *театр, спектакль, афиша, артист, актер, режиссер, антракт, аплодисменты, занавес, действие, роль, сцена*. Менее частотны лексемы *ложка, партер, фойе, дирижер, постановка, кулиса, бинокль, гардероб, буфет*. Практически единичны лексемы *гример, декорация, премьера, анонс, костюмер*, сюда же попало и слово *зритель, овация, ампула, лицедей, маска, комедия*.

Суммарный анализ всех результатов выполнения заданий на контрольном этапе позволяет говорить о том, что у семи учащихся (38,8%) наблюдается высокий уровень умения классифицировать, выделять тематические группы, толковать значение слов группы «Театр», у 6 человек (33,3%) – средний уровень, у 5 человек (27,8%) остался низкий уровень.

Эти данные представлены на диаграмме.

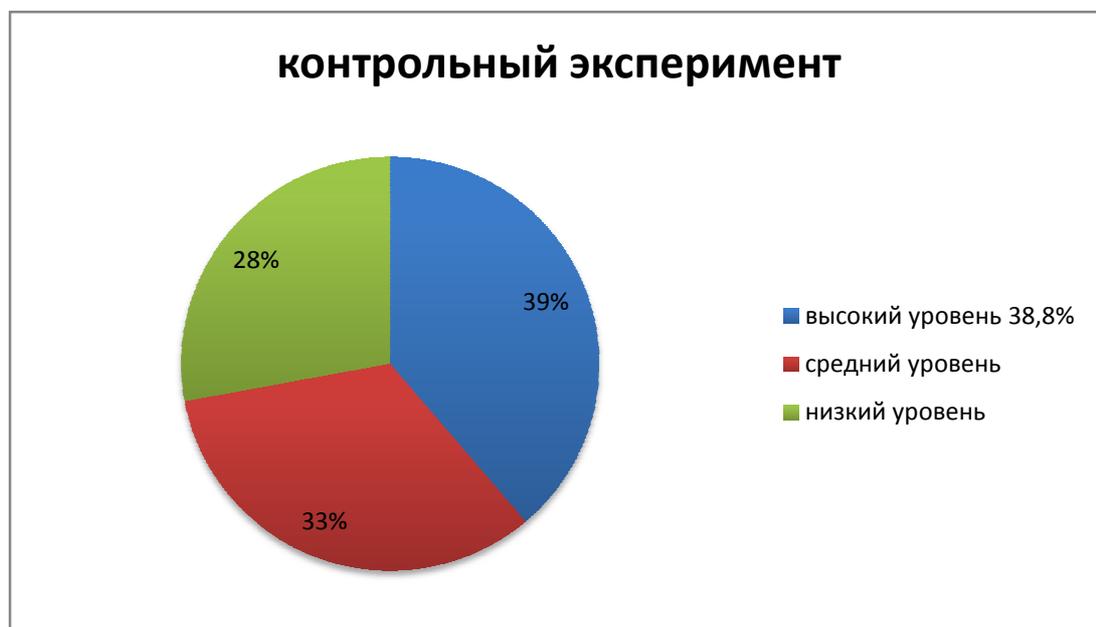


Рис. 3.2. Уровень усвоения учащимися лексем ЛСГ «Театр» на контрольном этапе.

Данный этап эксперимента свидетельствует о том, что практически все учащиеся умеют классифицировать слова по тематическому и лексико-семантическому признаку, иногда допускают ошибки в объединении слов в группы, в выделении слов определенной группы. Большинство учеников усвоили лексическое значение слов из ЛСГ «Театр», научились объяснять эти слова, подбирать синонимы, отмечать явление омонимии. Большую роль играло использование практически на каждом уроке толковых, этимологических, орфоэпических словарей, словарей иностранных слов. Вся проводимая работа способствовала формированию у младших школьников взгляда на лексику как систему и обогащало словарный запас младших школьников словами театральной лексики.

Выводы по третьей главе

1. При изучении лексики уже на начальном этапе у учащихся должно формироваться представление о лексике как системе. В связи с этим любое лексическое явление должно рассматриваться в совокупности его системных характеристик.
2. Для реализации поставленных задач мы определили и описали методические условия, позволяющие формировать у младших школьников взгляд на лексику как систему.
3. Проведенная диагностика позволила определить ошибки учащихся в толковании и использовании слов из ЛСГ «Театр», частотность использования этих слов в собственной речи.
4. Различные приемы, различные виды лексических упражнений, использование справочной литературы, словарей, а также использование кроссвордов, тестов, самостоятельных заданий, походы в театр, внеурочные мероприятия – все это способствовало формированию у младших школьников взгляда на лексику как систему, позволило обогатить словарь учащихся лексемами из ЛСГ «Театр».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время в связи с признанием системного характера лексики стало аксиоматичным утверждение о необходимости проводить систематическую работу над группами слов. Выявленные виды системных связей (синонимические, антонимические, родовидовые, деривационные, тематические, лексико-семантические и др.) представляют интерес для методики обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка. Школе необходимо расширять у учащихся запаса и синонимов, и антонимов, и однокоренных слов, и лексико-семантических, и тематических объединений слов. Одну из таких групп составляют слова, входящие в ЛСГ «Театр».

Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам сделать следующие выводы.

Лексика русского языка представляет собой упорядоченную систему, основной единицей которой является слово. Но для того, чтобы правильно употреблять основные лексические единицы в речи, нужно знать их значение. Поэтому мы считаем необходимым проведение работы над семантикой слова с первых лет обучения ребенка в школе.

Исследование лексики как системы позволило ученым-лингвистам прийти к выводу о наличии в ней различных микросистем, в том числе и тематических и лексико-семантических групп слов, которые отбираются для работы над их семантикой на основе следующих принципов: социально-коммуникативного, межпредметно-коммуникативного, коммуникативного, частотного, стилистического. При отборе лексики руководствовались следующими критериями и принципами: критерий соответствия лексики возрастным потребностям и возможностям детей; парадигматический критерий; идеографический, словообразовательный, критерий частотности и употребительности, грамматико-орфографический, коммуникативности, системности, тематический, принцип учета сочетаемости слова и словообразовательных возможностей

Одной из лексико-семантических групп является театральная лексика, входящая в большую группу «Искусство и культура». Предметом лингвистического исследования стали имена существительные, относящиеся к театральной лексике, выписанные методом сплошной выборки из учебников «Русский язык» и «Театрального словаря», всего 97 неповторяющихся наименований.

Анализ опыта работы учителей-практиков и методистов, а также ученых-педагогов свидетельствует о том, что интерес к формированию у учащихся взгляда на лексику как систему достаточно велик. На страницах методических журналов есть большое количество статей, посвященных данной теме. Кроме того, в настоящее время защищается достаточно большое количество диссертаций, темой которых являются лексико-семантические и тематические группы слов и работа с ними в начальной школе.

Проведенная экспериментальная работа, сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов эксперимента показал, что целенаправленная систематическая работа по применению элементов семантического и этимологического анализа является эффективной и позволяет в значительной степени расширить кругозор учащихся, активизировать их познавательную деятельность и развить интерес к тематическим группам лексики и к русскому языку в целом.

Мы установили, что наиболее эффективными приемами работы при знакомстве школьников с семантической стороной существительного являются: прием семантизации при определении значения исходного слова, приемы этимологического, семантического и словообразовательного анализа, прием подбора синонимов и антонимов; прием классификации слов по тематическому принципу и другие. Значительное место в системе работы над значением слова данной тематической группы по модели должны занимать упражнения, ориентированные на овладение навыком работы со словарями.

Однако наше диссертационное исследование не претендует на полноту изложения материала, считаем, что работа в этом направлении должна быть продолжена.

Мы подтвердили выдвинутую гипотезу, апробировали в процессе работы выдвинутые нами методические условия. Направленные на формирование у младших школьников взгляда на лексику как систему при освоении слов из ЛСГ «Театр».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артешина Л.В. Изучение антонимов как средство формирования понятия «системные отношения в лексике» /Л.В. Артешина //Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- Самара, 1997. - 16 с.
2. Асеев Б.Н. Русский драматический театр от его истоков до конца XIX века. – М., 1977.
3. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. 2-е изд., стер. /О.С. Ахманова - М.: УРСС, 2005. - 294 с.
4. Баранов М.Т. Методика изучения лексики и фразеологии в средней школе: пособие для учителей / М.Т. Баранов. - М.: Просвещение, 1984. – 145 с.
5. Боброва С.В. Лексический аспект формирования языковой личности в начальной школе / С.В. Боброва //Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 1994. - 20 с.
6. Бобровская Г.В. Обогащение словаря младших школьников / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2002. - № 6. – С. 76-79.
7. Бобровская Г.В. Работа с тематической группой слов «человеческие отношения» / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2006. - № 1. - С. 28-31.
8. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. /Ф.И. Буслаев - М.: Наука, 2000. - 248 с.
9. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке / Н.С. Валгина. - М.: Дрофа, 2010. – 231 с.
10. Василевская Е.А. Словообразование в русском языке. (Очерки и наблюдения). М., 1962.
11. Введенская Л.А. Современный русский литературный язык: учебное пособие для вузов /Л.А. Введенская - Ростов-на-Дону, 2006.- 322 с.
12. Водовозов В.И. Разбор для упражнений в языке в младшем возрасте. /В.И. Водовозов //Собрание соч. в 6-ти томах, - Т.6, - СПб., 1987.- 346с.
13. Дёмичева, В.В. Работа над семантикой существительных-наименований лиц по профессии и роду занятий / В.В. Демичева, Т.В. Яковлева // Начальная школа. – 2004. - № 6.- С. 51 – 54.

14. Дёмичева, В.В. Материалы учебников начальной школы как средство организации работы над семантикой существительных /В.В. Дёмичева, Т.В. Яковлева //Интеграция образования, - 2003, - № 2, С.179 – 182.
15. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания: учебное пособие / П.Н. Денисов. – М., 1980. – 211 с.
16. Зеленина Л.М. Русский язык. Учеб. для 4 кл. нач. шк.: В 2ч. Ч.2. /Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 143с.
17. Зеленина Л.М. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразовательных учреждений: В 2ч. Ч.2. /Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова. – 7-е изд. – М.: Просвещение, 2015. – 175с.
18. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. / Е.А. Земская – М.Просвещение, 1973. – 213с.
19. Исакова А.И. Методика работы над значением слова на основе его семантических связей /А.И. Исакова //Автореф. дис. канд. пед. наук. М.,1992. -20 с.
20. Кузнецова Н.В. Выявление знаний и умений младших школьников с целью формирования понятия «системные отношения» в лексике / Н.В. Кузнецова // III Всероссийская научно-практическая Интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. URL: <http://econf.rae.ru/article/5938> (дата обращения: 02.12.2016).
21. Кузнецова Н.В. Изучение в начальных классах системных отношений в лексике: На материале синонимии и антонимии / Н.В. Кузнецова // Автореф. дис... канд. пед. наук. - М., 2003. – 21 с.
22. Кузнецова Н.В. Систематизация лексических знаний в начальной школе /Н.В. Кузнецова //Филологические науки. - 2013. - № 1. - С. 56-58.
23. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
24. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
25. Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие / М.Р. Львов. – М.: Из-

- дательский центр «Академия», 2000. – 248 с.
26. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская - М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 464с.
27. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. - М.: Дрофа, 2011. – 256 с.
28. Матвеева А.Н. Элементы лексики в начальном обучении русскому языку /А.Н. Матвеева // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах / Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фоминой. - М.: Просвещение, 1977.
29. Никитин М.В. Парадигматические отношения в лексической системе современного русского языка /М.В. Никитин – М.: Наука, 2007. – 427с.
30. Новиков Л.А. Семантика русского языка /Л.А. Новиков - М.: Высшая школа, 1982. - 192 с.
- 31.Плотникова Е.И. Формирование представлений о системных связях слов в начальной школе / Е.И. Плотникова // Филологический класс. - № 10. – 2003. – С. 45-52.
- 32.Плотникова С.В. Глаголы движения в лексиконе младшего школьника / С.В. Плотникова // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2008. – С. 101-107.
- 33.Плотникова С.В. Лексикон младшего школьника и его развитие на уроках русского языка / С.В. Плотникова //Начальная школа. – 2007. - № 10. - С. 92 -97.
34. Портнягина М.А. Воспитывающее воздействие глаголов эмоционального состояния и отношения / М.А. Портнягина // Начальная школа. – 1990. - № 1. – С. 13-16.
35. Программы четырехлетней начальной школы: программы / «Начальная школа 21 века» / Под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М., 2013.- 94 с.

36. Прудникова А.В. Лексика в школьном курсе русского языка: Пособие для учителей /А.В. Прудникова - М.: Просвещение, 1979. -144с.
37. Русский язык. Энциклопедия /Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 2007. – 703 с.
38. Русский язык: учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.]– М.: Вентана-Графф, 2012.- 160 с.
39. Русский язык: учебник для учащихся 4 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.] - В 2 ч. – Ч.1. – М.: Вентана-Графф, 2012.- 160 с.
40. Русский язык: Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательных учреждений / С.В. Иванов [и др.] - В 2 ч. – Ч.2. – М.: Вентана-Графф, 2013.- 160 с.
41. Русский язык конца XX столетия (1985-1995). - М., 2000.
42. Саркисова Л.Н. Семантические отношения между словами в лексической системе современного русского языка /Л.Н. Саркисова - Донецк, 1972. - 64 с.
- 43.Современный русский язык. Теоретический курс. Лексикология: учебное пособие Под ред. Л.А. Новикова. - М.: Русский язык, 1999. - 217 с.
44. Современный русский язык: учебное пособие / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин и др.; Под ред. П.А. Леканта. - М.: Академия, 2012. – 198 с.
- 45.Современный русский язык: учебник для студ. вузов, обучающихся по спец. «Филология» / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткин и др.; Под ред. П.А. Леканта. – 2-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2011. – 560 с.
46. Способы номинации в современном русском языке /Под ред. Д.Н. Шмелёва. – М.: Наука, 1982.
47. Супрун А.Е. Лексическая система и методы ее изучения / А.Е. Супрун - Минск, 1975.
48. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования.– М.: Просвещение, 2010. – 32 с. (с изменениями на 18 мая 2015 года)

49. Федоренко Л.П. Принципы обучения рус. языку /Л.П. Федоренко – М.: Просвещение, 1973.- 167 с.
50. Филин, Ф.П. О лексико-семантических группах слов /Ф.П. Филин. - Минск, 1984.
51. Филиппова Л.В. Семантика глаголов звучания в системе словарной работы /Л.В. Филиппова // Начальная школа. - 2002. - № 9. - С. 68-72.
52. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология: учебное пособие / М.И. Фомина. - М.: Академия, 2010. – 231 с.
53. Черногрудова Е.П. Лексико-семантическая группа «абстрактные существительные» в языковом сознании младших школьников / Е.П. Черногрудова // Начальное языковое образование в современном обществе: сборник научных статей по итогам Международной научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2008. - С. 93-100.
54. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка: В 2-х т. - М., 1999.
55. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка: учебник для пед.фак. вузов / Н.М. Шанский - М.: Просвещение, 1972 - 191с.
56. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики: учебное пособие / Д.Н. Шмелев. - М.: Наука, 2011. – 265 с.
57. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: учебник / Д.Н. Шмелев. - М.: Просвещение, 2010. – 321 с.
- Шмелев Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка /Д.Н. Шмелёв - М.: Просвещение, 1964. - 186 с.
58. Языковая номинация: Виды наименований: монография /Под ред. Б.А. Серебренникова - М.: Просвещение, 1977. – 238с.
59. Языковая номинация: Общие вопросы /Под ред. Б.А. Серебрянникова. М., 1977.
60. Яковлева М.П. Развитие системы имен, обозначающих сценических исполнителей, в русском литературном языке XIX-XX вв. Автореф. диссер. ... канд. филол. наук. – М., 1996.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ТЕАТРАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ

Авансцена – пространство сцены между занавесом и оркестром или зрительным залом.

Актер – деятельный, действующий (акт-действие).

Амплуа – от фр. *Emploi* – характер ролей, исполняемых актером.

Амфитеатр – места, расположенные за партером.

Антракт – промежуток между действиями спектакля.

Аплодисменты – одобрительные хлопки.

Артист – мастер, исполняющий роли в театре или кино

Афиша – объявление о представлении.

Балет – вид театрального искусства, где содержание передается без слов: музыкой, танцем, пантомимой.

Бельэтаж – 1-й этаж над партером и амфитеатром.

Бенуар – ложи по обеим сторонам партера на уровне сцены.

Бенефис – от фр. *Venefice* – спектакль в пользу одного из участвующих.

Бутафория – предметы, специально изготавливаемые и употребляемые вместо настоящих вещей

в театральных постановках (посуда, оружие, украшения).

Водевиль – от фр. *Vaudeville* – комическая пьеса на легкие бытовые темы, первоначально с пением куплетов.

Грим – подкрашивание лица, искусство придания лицу (посредством специальных красок, наклеивания усов, бороды и т.д.) внешности, необходимой актеру для данной роли.

Декорация - (лат) – украшение; художественное оформление действия на театральной сцене (лес, комната).

Диалог – разговор между двумя или несколькими лицами.

Драма – 1) род литературных произведений, написанных в диалогической форме и предназначенных к сценическому исполнению; 2). Драматические произведения с серьезным, но не героическим содержанием.

Жест – движение рук, головы, передающие чувства и мысли.

Задник – расписной или гладкий фон из мягкой ткани, подвешенный в глубине сцены.

Интрига – от фр. *Intrigue* – основная ситуация драмы, вокруг которой развивается действие.

Карман – боковая часть сцены, скрытая от зрителей.

Комедия – драматическое произведение с веселым смешным сюжетом.

Кулисы – вертикальные полосы ткани, обрамляющие сцену по бокам.

Мелодрама – от греч. *melos* – песнь и драматическое действие –

1) драма, соединенная с пением и музыкой,

2) драматическое произведение с острой интригой, с резким противопоставлением добра и зла.

Мизансцена – сценическое размещение, положение актеров на сцене в оп-

ТЕАТРАЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ

ределенный момент.

Мимика – мысли и чувства, передаваемые не словами, а лицом, телодвижением, выражением лица, отражающее эмоциональное состояние.

Монолог – речь одного лица, мысли вслух.

Опера – музыкально-драматический спектакль, в котором артисты не разговаривают, а поют.

Оперетта – веселый музыкальный спектакль, в котором пение чередуется с разговором.

Парик – накладные волосы.

Партер – места для зрителей ниже уровня сцены.

Режиссер – управляющий актерами, раздающий роли; лицо, руководящее постановкой спектакля.

Реквизит – вещи подлинные или бутафорские, необходимые актерам по ходу действия спектакля.

Ремарка – пояснения драматурга на страницах пьесы, которые определяют место и обстановку действия, указывают, как должны вести себя действующие лица в тех или иных обстоятельствах.

Репертуар – пьесы, идущие в театре в определенный промежуток времени.

Репетиция – повторение, предварительное исполнение спектакля.

Реплика – фраза действующего лица, вслед за которым вступает другое действующее лицо или происходит какое-либо сценическое действие.

Сцена -1). Место, где происходит театральное представление;

2) синоним слово «явление» - отдельная часть действия, акта театральной пьесы, когда состав действующих лиц на сцене остается неизменным.

Театр – место для зрелищ.

Трагедия – драматургический жанр, в котором изображается напряженная борьба страстей или идей, общественная или личная катастрофа. Трагедии обычно заканчиваются гибелью героя.

Фарс – от фр. Farce театральная пьеса легкого, игривого, нередко фривольного содержания, комедия бытового и в то же время преувеличенного гротескного характера.

Фойе – помещение в театре, которое служит местом отдыха для зрителей во время антракта.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2**ТЕСТ «Проверь себя» (правила поведения в театре)**

1. Лучше прийти в театр за _____ минут, чтобы не торопясь _____, поправить _____, купить и просмотреть _____, пройти на своё _____.
2. Номерок от пальто лучше спрятать в _____, если его вертеть в руках, то он _____.
3. Проходя на свое место, нужно к сидящим повернуться _____.
4. Вежливая улыбка на твоём лице означает, что ты просишь прощение за _____.
5. Если ты уже сел, а мимо тебя кто-то проходит, то нужно _____.
6. Если по ошибке место твое заняли, то невежливо поднимать спор, надо обратиться к _____.
7. Во время просмотра спектакля нельзя _____, шелестеть бумажками, шептаться и пересмеиваться, нельзя стоять и _____.
8. Чтобы лучше видеть, что происходит на сцене, нужно обзавестись _____.
9. В антракте разговаривать нужно _____, мчаться в буфет и расталкивать окружающих _____.
10. Форма выражения благодарности артистам _____.
11. Один из самых древних и самых красивых обычаев – дарить артистам _____.
12. Вставать с места задолго до окончания спектакля и бежать в гардероб за своей одеждой _____.
13. Посещение театра – это праздник, поэтому нужно одеться _____.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3**Беседа по картине « Театр»**

Цели: познакомить с историей возникновения театра.

Оборудование: картина к теме « Театр», схема-приложение, видео или аудиосказка «Бременские музыканты», куклы.

История первая « Давным-давно»

Здесь маски толпой

Кружатся в быстрых танцах!

Вы танец спляшете любой,

Лишь нужно постараться.

И вот мелодию сыграл

Весёлый наш оркестр.

На нас в восторге смотрит зал,

И нет свободных мест. (Театр)

Ребята, как часто мы слышим и произносим слова: театр, куклы! Впрочем, театр, как и куклы, появился очень давно. Люди не только трудились, они хотели отдыхать, развлекаться. Так появился бродячий театр. (Показ картинки.) Посмотрите на повозку. Она красивая, привлекательная, а возле неё актёры в масках. Маски были весёлыми и грустными. А рядом, конечно же, шарманка - это один из первых музыкальных инструментов, который тоже привлекал внимание посетителей театра. Вы уже поняли, что специальных домов, т.е. театров, раньше не было. Актёры и в жару, и в холод переезжали с одного поселения в другое за много километров. В повозке они жили, спали, отдыхали, гримировались, наряжались для выступлений. Позже появился кукольный театр. Догадайтесь, почему он так назывался. Правильно, главными актёрами в нём были куклы. Но ими управляли люди-актёры, передавая с помощью голоса настроение и характер кукол. Но больше всего зрителям нравились куклы-марионетки. Ниточки от таких кукол привязывают к пальцам человека. Человек двигает пальцами и кукла двигается.

История вторая. «Сегодня»

Сегодня в больших и маленьких городах, сёлах есть специальные дома, где «живёт» театр, со сценой, занавесями, гримёрной и залом для зрителей. В магазинах можно приобрести разные виды театров для детей: кукольные, картонажные, настольные, теневые. Есть даже «Театр одного актёра» - специальные перчатки со сказочными, игровыми образами.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Классный час: «Ты пришёл в театр...»

Цель: знакомство детей с правилами поведения в театре.

Задачи:

- дать первоначальные сведения о профессиях людей театра, назначении некоторых театральных помещений;
- развивать речь учащихся, любознательность, воображение, память;
- прививать навыки культурного поведения в общественных местах и стремление к осознанному их выполнению;
- воспитывать интерес и любовь к театру, уважение к труду людей разных профессий.

Оборудование: театральные билеты, программки.



Ход:

1. Начинаем очередное занятие в «Школе этикета».

- Прочитайте: ЭТИКЕТ. Что это означает? (*правила поведения*)
- Предположите, о чём мы сегодня будем говорить, чему будем учиться?
- Сегодня познакомимся с правилами культурного поведения и вежливого обращения с окружающими в одном учреждении. Научимся быть внимательными, наблюдательными, воспитанными.

2. В каких культурно-просветительных учреждениях нашего города, области вы были с родителями?

Чтение на доске:

КИНОТЕАТР, ЦИРК, МУЗЕЙ, ТЕАТР, ТРАНСПОРТ

Выставка, кино, спектакль, представление

- Что общего в значении этих слов? (*общественные места*)
- Найдите «лишнее» слово. Почему? (*транспорт*)
- Дайте общее название оставшимся понятиям. (*культурно- просветитель-
ные учреждения*)

3. Герои на картинке: мальчик с девочкой.



- Наши друзья, Маша и Саша, спорят. Давайте послушаем, о чём?

Маша: - Я считаю, что во всех общественных местах необходимо соблюдать правила этикета.

Саша: - Что такое «правила этикета?» Я знаю только правила дорожного движения. И я считаю, что достаточно соблюдать только их.

- Кто из них прав? Почему?

4. Догадайтесь, о каком культурно - просветительном учреждении идёт речь:

«Вы входите в зал. Гаснет свет, открывается занавес – и начинается волшебное зрелище: на сцене оживают знакомые вам – или незнакомые – герои сказок, любимых книг...»

- Конечно, это ТЕАТР.

- Есть ли театры у нас в городе? А в Белгороде? Какие из них вы знаете? В каких театрах бывали? Какие спектакли смотрели?

- А теперь... Представьте, что вы пришли в театр.

Театр – это необычный, волшебный мир, который дарит нам сказку, хорошее настроение, радость и удовольствие. В театре работают люди разных профессий: актёры, режиссёры, художники, контролёры. Как вы думаете, чем они занимаются? (*обсуждение*) Мы, как воспитанные зрители, должны уважать их труд.

- А в чём должно выражаться уважение? (*в соблюдении правил этикета*)

- Прочтите написанное на доске, скажите, что мы должны знать и уметь?

ЗНАТЬ: профессии, помещения театра

УМЕТЬ: соблюдать этикет.

(*Узнаем о помещении театра и профессиях людей в театре. Будем учиться культурно вести и общаться до, во время и после спектакля.*)

5. Разгадать кроссворд:

1. * * * Место, где сидят зрители; показывают спектакль. (*зал*)

2. * * * * Место, где находятся зрители до или после спектакля. (*фойе*)

3. * * * * * * * * Место, куда можно сдать личные вещи и одежду на хранение? (*гардероб*)

4. * * * * * Место, где приобретают театральные билеты? (*касса*)

6. Итак, билеты мы купили и перед тем, как занять места в зрительном зале, я проверю, как вы будете прислушиваться к моим советам.

Игра «Поправь меня».

- в театр приходи небрежно и непразднично одетым.

- при входе кричи, толкайся, всех распихивай.

- билет брось у входа к ногам контролёра.

- в верхней одежде пробеги в зрительный зал.

- обязательно постарайся опоздать к началу представления. (*Дети оспаривают «вредные» советы*)

7. - Молодцы! Вы прекрасно знаете правила этикета, соблюдаемые в театре до начала представления. В фойе у служащих театра вы можете приобрести программку, например такую.

(*рассмотреть программку, титульный лист*)

- Что можно узнать из неё? (В содержании программы можно узнать действующих лиц и исполнителей, создателей спектакля, режиссёра, художников, композиторов и др.)

Звонит 1 звонок. – Проходим в зрительный зал.

Игра «Соображалка»

- Как будешь проходить в зрительный зал тихо или шумно?

- Все места в твоём ряду уже заняты. Как ты должен пройти к своему месту: спиной к сидящим или лицом к сидящим ?

- Проходя к своему месту, будешь извиняться или ворчать?

Звонит 2 звонок. – «Прочитайте» рисунки, тогда начнётся спектакль.



Чу-чу-чу – я смотреть ... (спектакль хочу)

Звонит 3 звонок. – Сейчас начинается представление.

(Можно показать инсценированное представление)

Инсценировка басни И.Крылова «Ворона и лисица»

- Давайте поблагодарим артистов за чудесную игру. Аплодисменты! *(кричат «Браво! Бис!»)*

- Объявляется антракт! Что это такое? *(перерыв)*

Анализ спектакля: - Как назывался спектакль?

- Кто играл лучше всех?

- О чём спектакль? Каков был замысел режиссёра?

ИТОГ: - Давайте вспомним, чему вы научились сегодня в «Школе этикета»?

(дети делятся на 2 группы, задания распечатать)

1 группе: Какие действия недопустимы во время просмотра спектакля? *(выделить)*

Аплодировать, шуршать, толкаться, смотреть, огорчаться, улыбаться, бегать, жевать.

2 группе:

Соотнести слова: фойе, режиссёр, актёр, гардероб, зал, художник, касса с понятиями: профессия, помещение.

- Наше занятие подходит к концу. С чем и кем мы сегодня познакомились?

Вам понравилось?

Творческая работа: придумать и нарисовать свои знаки, которые показывают, что недопустимо делать в театре.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Методические приёмы работы над значением нового слова:

1. Словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение (или оттенок значения) слова. В начальных классах обычно задается вопрос: «От какого слова образовано это слово?» или: «Почему так назвали подосиновик, леденец, односельчане?» Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непроизносимых согласных.
2. Сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов: земляника и землячка, серебряный и серебристый
3. Объяснение значения через контекст. Прочтение отрывка «высвечивает» значение слов; школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность.
4. Включение нового слова в контекст, составленный самими детьми, является вариантом предыдущего задания. Это прием активизации учащихся, но в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель.
5. Выяснение значения нового слова по справочным материалам, т.е. по словарям и сноскам в книге для чтения. В отдельных случаях можно пользоваться толковыми словарями.
6. Показ предмета, картинки, макета, чучела или действия как средство развития познавательной активности учащихся зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников: если картинку, объясняющую значение слова, дети подобрали сами либо нарисовали, то их познавательная активность достаточно высока.
7. Способ подбора синонимов является одним из самых универсальных и часто применяемых приемов: холят — ухаживают, окружают заботой, нарекся — назвался, витязь — воин. Но при использовании этого приема возникает довольно часто ошибка: разбирая значение слов (хорош и прекрасен), дети в обоих случаях заменяют их нейтральным (красивый), начисто стирая выра-

зительность языка. Такая замена не обогащает, а обедняет речь учащихся, т.к. уводит их от эмоционально окрашенных, выразительных слов, обладающих оттенками значения, к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и окрасок.

8. Прием подбора антонимической пары: старт — финиш, хорошо — плохо.
9. Развернутое описание, состоящее из группы слов или из нескольких предложений, как прием разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранить непринужденность беседы.
10. Способ логического определения нередко помогает раскрыть значение слова через подведение его под ближайший род и выделение видовых признаков: крейсер — военный корабль.

Методические приемы работы над активизацией словаря:

1. Составление словосочетаний с нужными словами.
2. Составление предложений с заданными словами или с одним заданным словом. Составляется несколько вариантов предложений.
3. Близкий к тексту пересказ прочитанного с использованием важнейшей лексики и фразеологии оригинала.
4. Рассказы по наблюдениям, по картинам и иные сочинения различных типов с использованием опорных слов, т.е. заданных для обязательного употребления. Таким образом, система словарной работы состоит в том, чтобы слово было школьником:

— правильно воспринято в тексте;

— понято со всеми его оттенками и окрасками;

— усвоено, т.е. вошло бы в его словарь;

— воспроизводилось в нужных случаях в собственных высказываниях.

Метод проблемного обучения:

1. Проблемное изложение знаний. При таком изложении учитель не только сообщает ученикам те или иные положения, но и, «рассуждая вслух», ставит проблему и показывает процесс ее решения. Такое объяснение учителя, являясь более доказательным, учит детей мыслить, вести познавательный поиск.
2. Привлечение учащихся к поиску на отдельных этапах изложения знаний. В этом случае учитель ставит перед учениками проблему, сам излагает учебный материал, но в ходе изложения ставит перед учениками вопросы, которые требуют от них включиться в процесс поиска и самостоятельно решать ту или иную познавательную задачу.
3. Исследовательский метод обучения. При работе с этим методом, «осознав поставленную проблему, ученики сами намечают план поиска, строят предположения (гипотезу), обдумывают способ их проверки, проводят наблюдения, опыты, фиксируют факты, сравнивают, классифицируют, обобщают факты, докапываются делают выводы».

Методики обогащения словаря школьников:

- 1) узнавание в тексте слов, относящихся к лексико-семантической группе «Театр»;
- 2) подбор к данному слову синонимов и нахождение их в тексте, выяснение сходства и различия в значении;
- 3) подбор к данному слову антонимов, нахождение в тексте антонимических пар и выяснение их значений;
- 4) работа над прямым и переносным значением слов;
- 5) употребление речевых оборотов;
- 6) работа с пословицами и поговорками;
- 7) работа со словарями;
- 8) выполнение различных видов творческих работ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Типология заданий, используемых на этапе формирующего эксперимента

Задание 1. Раздели предложенные слова на группы по любому признаку

Маляр, сирень, погонщик, заяц, борода, артист, печник, театр, пачка, афиша, белка, роза, режиссер, сцена, медсестра, антракт, ромашка, касса, билет, каменщик.

Задание 2. Выдели из предложенных слов те, которые объединены одной темой.

Борода, фартук, раковина, шуба, касса, рубашка, актер, пальто, сапожник, антракт, артистка, плащ, партер, костюмер, ватрушка, сцена, шапка, гример, занавес, кулиса.

Задание 3. Определи лексическое значение слов: *актер, афиша, занавес, зрители, гардероб, ложа, режиссер, фойе, роль, дебют.*

Задание 4. Определи название слов по описанию (выбери из предложенных)

7. Плоская часть театральной декорации в боковой части сцены.
8. Краткий перерыв между действиями
9. Артистка балета
10. Нижний этаж зрительного зала с местами для зрителей.
11. Место, где происходит театральное действие
12. Человек, который занимается постановкой пьесы в театре, руководит репетициями.

Слова для справок: *маска, комедия, партер, антракт, кулисы, овация, балерина, бинокль, режиссер, актер, дебют, сцена, зал, спектакль.*

Задание 5. Найди предложения, в которых допущена ошибка в употреблении слов.

1-я группа

1. «Ваш балет не действителен»!- сказал водитель.
2. Рекомендую посетить балет «Лебединое озеро».
3. Балеты подаются вместе с первым блюдом.

2-я группа

1. В гардеробе была утеряна широкополая шляпа.
2. Мы сели в гардероб и двинулись с места.
3. Гардероб дает семена два раза в год.

3-я группа

1. В фойе театра нам было просторно.
2. На десерт мы попробовали вкусное фойе.
3. Перед выходом в школу Ваня надел фойе.

4-я группа

1. Спектакль был интересным, мы не заметили, как наступил антракт.
2. Во Франции после ужина подают антракт.
3. Правонарушитель был задержан с антрактом.

Составь рассказ на тему «Мое посещение театра» или «Что я знаю о театре?»»

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Дидактические игры, используемые на этапе формирующего эксперимента

Игра «Устами младенца»

Детям даётся задание описать предмет или явление так, чтобы можно было догадаться, о чём идёт речь.

При выполнении такого задания получают развитие все мыслительные процессы.

Игра "Аукцион".

За время, отведённое учителем, учащиеся записывают как можно больше слов (пар слов, фразеологизмов) на определённую тему.

Кто больше составит пар антонимов, синонимов;

Кто больше запишет слов в которых две, три мягкие согласные;

Кто больше запишет фразеологизмов, в которых встречалось бы слово голова (глаза) или число семь.

Кто больше запишет существительных (прилагательных, причастий) в которых НЕ является приставкой.

Игра «Эрудит» не только активизирует мыслительную деятельность, но и содействует расширению кругозора учащихся.

Угадай слово по толкованию его лексического значения.

Дидактическая игра: Составь слово.

Цель: активизировать словарь учащихся, развивать умение подбирать слова.

Оборудование: карточки с буквами русского алфавита.

Играть могут 2-6 человек. Каждый из играющих берет одну карточку и кладет ее в середину круга буквой вверх. Когда это сделано, участники стараются из положенных в круг букв собрать какое-то слово. Например, открыты карточки с буквами А,Л,С,М,Ь,О. Из них можно составить слово: моль, сало, лом, и т.д. Тот, кто первый назовет подходящее слово, забирает себе все нужные для этого составления буквы и кладет перед собой составленное сло-

во так, чтобы всем было видно. Выигрывает тот, кто к концу игры составит как можно больше слов

Игротека « Быстрее в зал, мой дружок, прозвенел уже звонок»

Инсценировка стихотворения «Ванька-встанька»

Ванька-встанька всё кружится,	По мордашке – щёлк потом
Как ни бейся, не ложится,	Деревянным колпачком...
Удивительно упрям,	Так кота никто не стучал!
Это котик знает сам.	Он в обиде замыкал
Он к нему подкрался как-то	И от дерзкого под стул
И пощёчину, без такта,	Для сохранности скакнул...
Лапой дерзко закатил...	А обидчик всё качался,
Ванька-встанька и вспылит,	Очень он разволновался,
Раскачнулся, сударь, сразу	Что покой его коток,
И за дерзкую проказу	Не спросясь, нарушить мог...

Индивидуальные выступления

1. С помощью пантомимы изобразить пословицу «Мели, Емеля, твоя неделя».
2. Выбрать шляпу или воротник, надеть и прочитать стихотворение, отвечающее образу.
3. Представить себя человеком, который выиграл 1 миллион. Показать это.
4. Показать, что вы чувствуете, когда кошке наступают на хвост.

Игра « Вопрос-ответ» (« В театре побывали - что запомнили?»)

- Как называется спектакль?
- Как зовут главного героя спектакля?
- Как зовут друзей главного героя и есть ли у него подруги?
- Каким был герой в начале спектакля и каким он стал в финале?
- Как менялась его одежда?
- Кто, кроме артистов, принимал участие в спектакле?
- Какие краски в костюмах и декорациях запомнились? Почему?

- Кому бы из друзей вы посоветовали его посмотреть?

Игра «Где мы были - мы не скажем. А что делали – покажем»

Правила игры: Дети выбирают водящего. Водящий отходит в сторону, а дети договариваются о том, какое действие они будут показывать. Затем водящий возвращается. Между водящим и игроками происходит диалог:

Водящий: Где вы были, что делали?

Игроки: Где мы были – мы не скажем. А что делали – покажем.

Участники игры пытаются объяснить водящему, что они делали, используя только мимику и жесты. Для демонстрации действий можно использовать театральную лексику: *накладывать грим, изготавливать декорации, репетировать отрывок из спектакля и т.д.*

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Фрагменты уроков

Тема урока: «Лексическое значение слов»

Этап урока	Содержание деятельности учителя	Содержание деятельности учеников	Планируемые результаты
Актуализация знаний	Организует работу в парах по заданию к упр.58 учебника. Нацеливает на уточнение понятия «лексическое значение слова», на поиск необходимой информации в толковом словаре.	Читают задание в парах. выделяют лексемы, которые затрудняются назвать, так как они вышли из употребления. Объясняют их написание по орфографическому словарю. Записывают, проверяют.	Предметные: выявлять слова, значение которых требует уточнения. Метапредметные: понимать и сохранять в памяти учебную задачу; работать с различными словарями; Личностные: уважительно относиться к русскому языку
Организация познавательной деятельности	Организует работу в парах по заданию к упр.59 учебника – определить слово по лексическому значению. Предлагает в парах обсудить и выполнить задание к упр.61 учебника. Нацеливает на различение современных слов и слов, вышедших из употребления.	Читают лексическое значение слова, называют предмет. Записывают слова, подчеркивают буквы, написание которых нужно запомнить. Читают слова, рассуждают, какие слова вышли из употребления, а какие появились в современном словаре. Вспоминают, как расположить слова в алфавитном порядке. Записывают. Проводят взаимопроверку.	Предметные: выявлять слова, значение которых требует уточнения; определять значение слова по тексту или уточнять с помощью толкового словаря Метапредметные: понимать и сохранять в памяти учебную задачу; работать с различными словарями; Личностные: уважительно относиться к русскому языку;

Тема: «Синонимы, антонимы и омонимы.»

Этап урока	Содержание деятельности учителя	Содержание деятельности учеников	Планируемые результаты
Актуализация знаний	Предлагает обратиться к заданию упр.69 учебника, вспомнить, опираясь на рисунок, какие слова называют синонимами, антонимами, омонимами.	Рассматривают рисунки. Вспоминают, чем различаются синонимы, антонимы и омонимы. Составляют предложения.	Предметные: различать синонимы, антонимы, омонимы. Метапредметные: понимать и сохранять в памяти учебную задачу; работать с различными словарями; высказывать и обосновывать своё мнение Личностные: уважительно относиться к русскому языку;
Организация познавательной деятельности	Организует самостоятельную деятельность в парах по заданию к упр.70 учебника. Просит обратить внимание на вопрос, какой частью речи являются пары синонимов, антонимов, омонимов. Предлагает самостоятельно выполнить задание к упр.67,68,69 в рабочей тетради. Нацеливает на работу с орфографическим словарём.	Обсуждают в парах схему, представленную в упражнении, уточняют информацию о синонимах, антонимах, омонимах. Сравнивают пары. Делают выводы о том, что синонимы, антонимы и омонимы чаще всего являются словами одной части речи. Читают задание. Планируют действия. Подбирают слова нужной парадигмы. Выделяют изученные орфограммы.	Предметные: различать синонимы, антонимы, омонимы; подбирать к слову синонимы, антонимы. Метапредметные: понимать и сохранять в памяти учебную задачу; работать с различными словарями; высказывать и обосновывать своё мнение; анализировать представленную схему Личностные: уважительно относиться к русскому языку;