

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ
ПАРОНИМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Выпускная квалификационная работа
обучающейся по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование профиль: Начальное образование
заочной формы обучения, группы 92061364
Золотковой Кристины Александровны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Ерёменко О.И.

СТАРЫЙ ОСКОЛ 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПАРОНИМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА.....	8
1.1. Паронимы в лексической системе русского языка.....	8
1.2. Употребление паронимов в речи.....	13
1.3. Типы речевых нарушений в речи младших школьников.....	19
Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПАРОНИМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	26
2.1. Обзор методической литературы по проблеме исследования.....	26
2.2. Паронимы как объект культурноречевой работы в начальной школе.....	32
2.3. Анализ речевых нарушений паронимического характера в речи младших школьников и пути их преодоления.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	50
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	52
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшей задачей обучения русскому языку является развитие связной речи и речевой культуры учащихся. Эта задача имеет широкое социальное значение: хорошо развитая речь обеспечивает успешную деятельность школьника и активное его участие в разных сферах человеческого общения, что немаловажно для успешного формирования социально активной личности. Изучением проблем речевого развития детей занимались многие ученые. Описаны механизмы письменной речи (И.Н. Жинкин, Д.Б. Эльконин), этапы речевой деятельности (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя), условия формирования письменной речи младших школьников (В.Я. Ляудис, Д.Б. Эльконин), закономерности усвоения речи (Л.П. Федоренко). Раскрыт воспитательный потенциал русского языка в формировании языковой личности (Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкипа, Л.И. Новикова, Л.А. Ходякова и др.). Разработаны методические концепции развития речи (Е.В. Архипова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.).

Ряд исследований посвящен вопросам изучения ошибок в речи детей и поиску путей их преодоления (Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, С.Н. Цейтлин и др.), организации работы по исправлению и предупреждению ошибок (М.С. Соловейчик, Е.Ю. Бородкина, В.А. Чибухашвили, С.В. Бредихина и др.).

Особым периодом для речевого развития является ступень обучения детей в начальной школе. В это время происходит становление письменной речи, на теоретической основе учащиеся осваивают нормы употребления языковых единиц, активно пополняется словарь ребенка, продолжает развиваться его устная речь. Однако наблюдение за практикой обучения русскому языку на начальной ступени показало, что изучение языка и обучение речи не всегда представляют собой единый взаимообусловленный процесс. Учителя обеспокоены проблемами формирования орфографической грамотности, работа над грамматическим материалом часто не согласуется с программой развития речи учащихся, формированию практической речевой деятельности не уделяется должного внимания. Учащиеся недостаточно

владеют навыками устной и письменной речи, нормами литературного языка, затрудняются точно и правильно выражать свои мысли.

Проблема овладения младшими школьниками культурой речи, проблема устранения и предупреждения речевых нарушений остро стоит перед учителем начальной школы. Несмотря на то, что словарным составом родного языка ребенок овладевает еще в раннем детстве, общаясь с родителями, близкими, воспитателями, неоспоримым остается тот факт, что в речи школьников все же встречается достаточно много речевых нарушений. Причем, как указывают ученые, занимающиеся исследованием детской речи (В.И. Капинос, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, С.Н. Цейтлин, В.А. Чибухашвили), речевые нарушения в высказываниях детей однотипны и повторяются из поколения в поколение. И поэтому в процессе языкового образования работы необходимо уделять специальное внимание проблеме предупреждения речевых нарушений младших школьников.

Особое место среди речевых нарушений занимают речевые нарушения паронимического характера. Паронимы - слова одной и той же части, связанные отношениями паронимии, то есть значительного внешнего сходства и, как правило, родства корней. Паронимы сходны, но не тождественны по форме, они имеют разное написание и никогда не совпадают полностью в произношении. В обычной речи паронимы не употребляются совместно, но их формальная и смысловая близость в языке приводит к ошибкам в выборе нужной единицы паронимической языковой пары. Слова, составляющие паронимический ряд, как правило, соотносятся между собой в логическом и смысловом плане, что становится причиной их смешения в речи. В культуре речи паронимы рассматриваются как один из источников речевых трудностей, а смешение слов-паронимов – как одна из самых распространенных речевых нарушений в речи младших школьников.

Работа с лексическими паронимами в школе не получила достаточного лингвистического и методического обоснования. Между тем «паронимия со всеми присущими ей формально-языковыми закономерностями является одним

из компонентов языка и занимает совершенно определенное место в его структуре» (О.В. Вишнякова). Наряду с другими лексическими средствами слова-паронимы характеризуют богатство русского словаря. Работа с паронимами может быть средством речевого развития учащихся и средством формирования правильной литературной речи. Поскольку слова-паронимы вызывают многочисленные ошибки в детской речи, то в процессе работы с такими словами необходима специальная работа, направленная предупреждение речевых нарушений паронимического характера.

Противоречие, возникшее между необходимостью проведения на уроках русского языка специальной работы, направленной на предупреждение речевых нарушений при употреблении слов-паронимов и отсутствием специальных пособий, методических рекомендаций, дидактического материала для проведения такой работы позволили сформулировать **тему исследования**: «Предупреждение речевых нарушений паронимического характера на уроках русского языка в начальной школе».

Проблема исследования: каковы возможности уроков русского языка в организации работы по предупреждению речевых нарушений паронимического характера. Решение данной проблемы составляет **цель исследования**

Объектом исследования является процесс обучения правильному употреблению в речи слов-паронимов учащихся начальной школы.

Предмет исследования: методические условия организации работы по предупреждению речевых нарушений паронимического характера.

В начале нашего исследования мы выдвинули **гипотезу**, что предупреждение речевых нарушений паронимического характера будет эффективным, если:

- работа проводится в три этапа (рецептивный, репродуктивный, продуктивный);
- организуется словообразовательная работа со словами-паронимами на синтаксической основе, то есть на основе словосочетания и предложения;
- используются специальные виды упражнений (упражнения по выбору

подходящего слова, упражнения, в которые включено истолкование значений слов-паронимов, упражнения словообразовательного характера).

Выдвинутые цель и гипотеза предопределили следующие конкретные **задачи исследования:**

1. Изучить лингвистические основы исследования, а именно – охарактеризовать паронимы как часть лексики русского языка, типы паронимических слов.
2. Охарактеризовать особенности употребления паронимов в речи.
3. Проанализировать типы речевых нарушений и речевых ошибок в речи детей.
4. Проанализировать методическую литературу по проблеме исследования.
5. Охарактеризовать паронимы как объект культурноречевой работы в начальной школе.
6. Выявить и проанализировать речевые нарушения паронимического характера в речи младших школьников и наметить пути их преодоления.

Методологической основой исследования являются: труды ученых-лингвистов, в которых рассматриваются особенности слов-паронимов (О.В. Вишнякова, Ю.А. Бельчиков, М.С. Панюшева, Н.П. Колесников и др.); исследования ученых-методистов в области детской речи (М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, В.И. Капинос, С.Н. Цейтлин, В.А. Чибухашвили, Ф.П. Сергеев и др.);

Выбор методов исследования определялся характером решаемых задач: теоретический анализ лингвистической и методической литературы по избранной теме; наблюдение; метод статистической обработки данных; тестирование; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке системы уроков русского языка, подборе дидактического материала, направленного на формирование литературной речи школьников и предупреждение речевых ошибок, связанных с употреблением слов-паронимов.

Базой исследования являются 4 класс МОУ « г. Губкин, Губкинский р-н,

школа № 3, Белгородской области»

Цели и задачи исследования определили **структуру работы**. Выпускная квалификационная работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, Библиографического списка и Приложения. Содержание работы изложено на 59 страницах.

Во **Введении** обосновывается актуальность исследования, формулируется научный аппарат (цели, задачи, методы исследования и т.д.).

В **первой главе** «Лингвометодические основы работы по предупреждение речевых нарушений паронимического характера» анализируются паронимы и их типы, рассматриваются особенности употребления в речи слов-паронимов и характеризуются речевые ошибки и речевые нарушения в речи детей.

Во **второй главе** «Содержание работы по предупреждение речевых нарушений паронимического характера на уроках русского языка в современной начальной школе» проведён обзор методической литературы по проблеме исследования, охарактеризованы паронимы как объект культурноречевой работы в начальной школе, проанализированы речевые нарушения паронимического характера в речи младших школьников и намечены пути их преодоления.

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

Библиографический список использованной литературы содержит 81 наименование.

В **Приложении** содержатся материалы экспериментальной работы (дидактический материал, материалы для контрольного этапа эксперимента).

Глава I. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПАРОНИМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

1.1. Паронимы в лексической системе русского языка

Успешность и эффективность культурноречевой работы со словами-паронимами зависит от того, насколько учитель знает языковые особенности паронимической лексики и особенности употребления в речи слов-паронимов. Поэтому в данной главе мы остановимся лингвистических основах нашего исследования и дадим определение паронимов, рассмотрим типы слов-паронимов и охарактеризуем особенности употребления слов-паронимов в речи.

В лингвистике к паронимам относят слова, как правило, однокоренные, близкие по звучанию, но различные по значению (*болотный - болотистый, адресат - адресант, отпечатки - опечатки, адресат - адресант*). Именно наличие общего корня у слов-паронимов обуславливает частичное совпадение паронимической пары, что и приводит к ложным ассоциациям и является причиной ошибочного словоупотребления.

Как особое явление лексической системы языка паронимы стали изучаться сравнительно недавно – в 1960-80-е гг. Так, Ю.А. Бельчиков и М.С. Панюшева, авторы «Словаря паронимов современного русского языка», во вступительной статье к словарю указывают, что «паронимы как феномен лексической системы русского языка в качестве объекта специального, целенаправленного изучения и лексикографической интерпретации стали привлекать внимание лингвистов значительно позже, чем синонимы, антонимы, омонимы, категории и явления словообразования» (Бельчиков, 2004, 4).

В настоящее время паронимы активно изучаются современной лингвистикой: охарактеризована сущность паронимии как элемента лексической системы русского языка, описаны типы слов-паронимов, изданы несколько словарей слов-паронимов (В.П. Григорьев, Н.П. Колесников, Э.А. Балалыкина, О.В. Вишнякова, Ю.А. Бельчиков, М.С. Панюшева и др.).

Активизация исследований в области паронимии, по мнению Ю.А. Бельчикова и М.С. Панюшевой, объясняется «с одной стороны, уточнением объекта наблюдений и изучения, с другой стороны, - той заметной ролью, какую играет паронимия в арсенале средств выразительности, особенно современной художественной литературе и отчасти публицистике» (Бельчиков, 2004, 4).

Анализ лингвистической литературы показывает, что в современной русистике имеет место широкое и узкое понимание паронимии. Сторонники широкого подхода к паронимам относят все близкие по звучанию слова, а не только однокоренные. Следовательно, как паронимы при таком подходе рассматриваются не только слова *невежа – невежда, лиричный – лирический*, но и созвучные формы типа *вираж – витраж, дрель – трель* и т.п. Однако, как указывает большинство лингвистов, совпадение в речевой практике слов типа *дрель* и *трель, вираж* и *витраж* носит случайный характер и не подкрепляется многообразием системных отношений в языке. «К тому же сопоставление разнокоренных созвучных слов нередко носит субъективный характер (одному кажутся похожими слова *вираж – витраж*, а другому *вираж – мираж*)» (Розенталь, 2007, 50). И поэтому такие лексические пары лингвисты характеризуют как параномазы, которые, по мнению Э.А. Балалыкиной, является результатом субъективного, индивидуального восприятия» (Балалыкина, 2001, 3).

Более традиционной и общепризнанной является узкая точка зрения, в соответствии с которой к паронимам относят только однокоренные созвучные слова. Приведем несколько определений паронимов, которые даются авторами, придерживающимися узкого значения данного термина.

«Паронимами называются разные по значению слова, сходные по произношению, лексико-грамматической принадлежности и, как правило, родству корней: *адресат – адресант, земельный – земляной, интеллигентный – интеллигентский, напряжение – напряженность*» (Фомина, 2001, 69).

«Паронимы – однокоренные слова, близкие по звучанию, но разные по

значению или частично совпадающие в своем значении. *Ароматный* – *ароматический*, - *ароматичный*, *банковский* – *банковый*, *героический* – *героичный*, *драматический* – *драматичный*, *интеллигентный* – *интеллигентский*» (Словарь-справочник лингвистических терминов, 2001, 309).

«Паронимы – слова, сходные, но неодинаковые по звучанию и различные по значению» (Самсонов, 2010, 56).

«Паронимы – это слова, разные по значению, но сходные по звучанию. Как правило, они принадлежат к одной части речи, но никогда не могут заменить друг друга в одном контексте, например: *производственный* – *производительный*, *одинокий* – *одиночный*, *невежа* – *невежда*» (Воителева, 2012, 16).

«Паронимы – это подобные по звучанию однокоренные слова, относимые к одному логическому ряду – к одной части речи – и выражающие понятия, различие которых заключается в частных дополнительных смысловых оттенках лексических значений» (Вишнякова, 2014, 14).

Анализ различных определений слов-паронимов позволяет выделить ряд общих черт, принадлежащих паронимии:

- паронимы – это слова с разным значением;
- паронимы являются однокоренными словами;
- паронимы - это слова, близкие по звучанию;
- паронимы характеризуются одинаковой лексико-грамматической отнесенностью, то есть это слова одной части речи.

Таким образом, различие слов-паронимов проявляется на различных уровнях: фонетическом (сходное звучание), семантическом (разное значение), грамматическом (слова одной части речи).

Слова-паронимы соотносительны между собой в смысловом, семантическом плане (например, *роспись* - это перечень чего-либо («расписать дела на месяц»), нанесение рисунков на стены, рассредоточение написанного по различным категориям. *Подпись* - это росчерк, выполненный рукой конкретного человека, идентифицирующий его личность). Именно такая

смысловая соотнесенность, наряду со структурным сходством, является причиной смешения в речи паронимических слов. И поэтому при анализе паронимов прежде всего обращают внимание на их семантические различия, которые обуславливают различную лексическую сочетаемость. При этом разница в значениях паронимов может быть кардинальной, а может быть совсем незначительной.

Рассмотрим на примере пары *длинный* — *длительный* смысловые различия паронимов. *Длинный* - это слово относится к категории меры длины, описывает визуальное восприятие размерности чего-либо (кого-либо). Длинный шест, длинная веревка, длинное платье, длинное туловище. *Длительный*. Это слово - определение относится к категории времени. *Длительный отпуск, длительная прогулка, длительное путешествие*. Как видим семантические различия обуславливают различную лексическую сочетаемость данных слов паронимов. Так, ни в коем случае нельзя говорить *длинная поездка* или *длительное платье*.

Паронимы образуют пары, которые называют «паронимические». Например: *абонемент* – *абонент*, *бесталанный* - *бесталантный*, *бродяжий* - *бродячий*, *воинственный* – *воинствующий*, *воспоминание* – *напоминание*, *гарантийный* – *гарантированный* и т.п.

Конструкции, содержащие более двух паронимов, образуют паронимические ряды. Например: *героизм* – *героика* – *геройство*, *двойной* – *двойственный* – *раздвоенный*, *деловитый* – *деловой* – *дельный*. Следует отметить, что паронимических рядов в русском языке гораздо меньше, чем паронимических пар.

В лингвистической литературе представлены классификации паронимов по их словообразовательной и семантической структуре.

По словообразовательной структуре выделяют такие группы паронимов:

- слова, различающиеся приставками: *опечатки* - *отпечатки*;
- слова, различающиеся суффиксами: *поворотный* – *поворотливый*;
- слова, различающиеся характером основы (производная или

непроизводная): *гнездо – гнездовье*;

- слова, имеющие разный корень: *клёв – клюв, остатки – останки, ящер – ящур*;
- слова, различающиеся окончаниями: *тона (оттенки) – тоны (звуки), зубы – зубья*. Такие паронимы представлены единичными номинациями.

В семантическом отношении среди паронимов выделяют две группы:

К первой группе относят паронимы, которые отличаются тонкими смысловыми оттенками: *романтичный – романтический, значение – значимость, длинный – длительный, дипломатичный – дипломатический, желанный – желательный, стилевой – стилистический*. Таких паронимов большинство, их значения комментируются в лингвистических словарях (толковых, словарях трудностей, словарях однокоренных слов, словарях паронимов). Многие из них характеризуются особенностями в лексической сочетаемости; ср. *богатое наследство – тяжелое наследие, экономические последствия – экономное ведение хозяйства, освоить новое месторождение – усвоить новую тему*.

Подобные паронимы могут иметь синонимические значения, и поэтому часто их называют синонимическими паронимами. Например, *двойной – двойственный, травянистый – травяной*. Такие паронимы в определенных сочетаниях могут выступать как синонимы (*травяное / травянистое поле, далекие / дальние края*), а в других – как паронимы (ср. *двойная / двойственная политика и двойное отношение – двойственное отношение*).

При разграничении паронимов и синонимов следует иметь в виду, что расхождение в значениях паронимов обычно настолько значительно, что замена одного из них другим невозможна. Именно смешение таких паронимов приводит к грубым лексическим ошибкам: *Мать одела (надо надела) на ребенка пальто; В вестибюле гостиницы сидели командировочные (надо командированные)*. Синонимы же очень часто взаимозаменяемы. При всем своеобразии семантических структур они предоставляют автору право

широкого выбора наиболее подходящего по значению слова, не исключая вариантов синонимической замены.

Паронимы этой группы составляют наиболее многочисленную и вместе с тем наиболее репрезентативную группу, в которой «находят отражение, реализацию наиболее существенные релевантные свойства, черты паронимов» (Вишнякова, 2014, 14).

Вторая группа – это паронимы, резко различающиеся по смыслу: *гнездо – гнездовье, дефектный – дефективный, факт – фактор, табло – таблица, становление – установление, пометы – пометки, существо – сущность, дипломат – дипломант*. Такие паронимы не имеют синонимических значений, их принято называть контактными паронимами. Между такими паронимами, как отмечают исследователи, «семантической соотнесенности не наблюдается в силу семантического расхождения производных от одного корня или производящей основы, многозначности корня, образования сопоставляемых слов в разные исторические периоды и других словообразовательно-семантических и историко-лингвистических причин» (Вишнякова, 2004, 15).

Теоретическое изучение языковой сущности паронимов, выявление словообразовательной и семантической соотнесенности паронимических рядов слов создает прочный лингвистический фундамент для научного, теоретического обоснования и анализа культурно-речевого аспекта паронимии как проблемы правильности русской речи и серьезной теоретической и практической базы для методической работы по предупреждению речных нарушений на уроках русского языка в начальной школе.

1.2. Употребление паронимов в речи

Анализ языковых особенностей паронимических слов показывает, что паронимы требуют к себе особого внимания, поскольку их использование в речи часто вызывает речевые ошибки.

Ошибочное употребление паронимов обусловлено разными причинами. В ряде случаев их смешение возникает в результате сближения обозначаемых

данными словами реалий типа: *дно - днище, иглочный - игольный - игольчатый, чара - чарка, чаша - чашка*. Характерно, что почти во всех подобных словах звуковое сходство незначительное, а ошибочное их смешение возможно.

В другом случае причиной неверного употребления подобиозвучных слов оказывается общность сферы применения называемых ими понятий, предметов, процессов, действий, качеств или сходство возникающих ассоциативных связей: *брутто - нетто, ланцет - пинцет, лоцман - боцман, варка - варенье, формовой - формовочный, барокко - рококо*.

Иногда неточность использования паронимов является следствием возможности их синонимического соединения и близости или тождества границ лексической сочетаемости: *анекдотический (анекдотичный) поход, апатическое (апатичное) состояние*. Поскольку в ряде других случаев такое сближение невозможно, то это и приводит к ошибке: *Это был совершенно анекдотичный (вместо анекдотический) рассказ; Он всегда казался каким-то апатическим (вместо апатичным)*.

Возникновение речевой ошибки происходит также в результате неразличения стилевой принадлежности слов. Нередко наблюдается сближение книжных, специальных слов с разговорными: *антиномия* смешивается со словом *антимония*; слов межстилевых, стилистически нейтральных - с разговорными или просторечными: *бессмысленность* с разговорным *бессмыслица*; *заржавленный* - с разговорным *заржавелый* и просторечным устаревшим *заржавый*; *зубастый* - с разговорным *зубатый*.

Смешению паронимичных слов способствуют также тесные семантические связи словообразовательных суффиксов: *-н-* и *-ск-*; *-овит-*, *-ов-* и *-н-*; *-ство-* и *-ость-* и других (*изобретательский - изобретательный, деловитый - деловой - дельный, благоустройство - благоустроенность*).

Причиной смешения может стать незнание мало знакомых носителю языка паронимичных слов. Именно этим можно объяснить смешение в речи слов *ампир - вампир, дистанция - инстанция, экскаватор - эскалатор*.

Поскольку использование паронимов в речи часто вызывает многочисленные речевые ошибки, то паронимы часто изучаются в ортологическом аспекте в связи с фактами их смешения. Неточность употребления паронимов является следствием различных причин. В одном случае их смешение возникает в результате сближения обозначаемых данным словом реалий типа: *дно – днище, игольный – игольчатый* и др.

В другом случае причиной неверного употребления подобиозвучных слов оказывается общность сферы применения называемых ими понятий, предметов, процессов, действий, качеств и т.д., или сходство возникающих ассоциативных связей: *нейтрино – нейтрон, формовой – формовочный* и т.д.

Возникновение речевой ошибки может происходить и в результате неразличения стилевой принадлежности слов. Так, нередко наблюдается сближение слов межстилевых, нейтральных с разговорными или просторечными: *бессмысленность* с разговорным *бессмыслица*, *заржавленный* с разговорным *заржавелый* и просторечным устаревшим *заржавый*, *зубастый* с разговорным *зубатый*.

Смешению паронимических слов способствуют также тесные семантические связи словообразовательных суффиксов: *-н-* и *-ск-*, *-овит-*, *ов-* и *-н-*, *-ство-* и *-ость-* и др. (*изобретательский – изобретательный, деловитый – деловой – дельный, благоустройство – благоустроенность*).

Причиной смешения может явиться неразличение мало знакомых носителю языка паронимичных слов, то есть их употребление лицами, недостаточно владеющими словарным богатством родного языка или небрежно относящимися к семантике слова. Такие случаи неточного употребления созвучных слов относятся к числу речевых ошибок.

Поэтому изучение паронимов, особенно уточнение различий между лексическими паронимами очень важно для повышения культуры речи. «Незнание точного лексического значения паронима, круга слов, с которым оно может сочетаться, а также безразличное отношение к смешению их с другими категориями слов ведет к грубым смысловым ошибкам, к нарушению

лексической нормы, создает комический эффект в тех случаях, когда он не только нежелателен, но и «неуместен», например: *Он мне апатичен* вм. *Он мне антипатичен*» (Вишнякова, 2004).

Обучая культуре речи, следует помнить, что яркой чертой паронимов является то, что они не взаимозаменяемы. Если синонимы могут заменять друг друга в тексте (*раздался крик - раздался вопль; нравственный человек добродетельный человек*), то паронимы, как правило, таким свойством не обладают (например, нельзя вместо *военный билет* сказать *воинский билет*). Различия в значениях паронимов обычно настолько важны, что замена одного слова другим без нарушения смысла невозможна.

Паронимы, образующие пару, сочетаются с разными словами, что необходимо учитывать при их использовании. При затруднении в выборе паронимам или слова, с которым может сочетаться пароним, необходимо обращаться к словарям паронимов русского языка или к толковым словарям.

Именно различия в сочетаемости позволяют разграничивать слова-паронимы. Например, паронимы *гарантийный* и *гарантированный* сочетаются с разным набором существительных. *Гарантийными* могут быть: *капитал, кредит, ценные бумаги, документация, паспорт, письмо, обязательство, договор, ремонт*. В сочетании со словом *гарантированный* можно употреблять слова: *аванс, доход, заработок, займ, зарплата, оклад, производство, тираж, отдача, работа, отдых, урожай*. Различия в сочетаемости связаны с различиями в значениях: *гарантийный* - относящийся к гарантии, служащий гарантией; *гарантированный* - обусловленный, поддержанный законом, а также обеспеченный.

Однокоренные паронимы в большинстве своем близки по значению, но различаются тонкими смысловыми оттенками. Например, паронимы *заплатить* и *оплатить* имеют сходное значение: *Заплатить* (платить), *глав. 1. что, чем, за что*. Отдать плату, деньги за что-либо в возмещение чего-либо. *Заплатить взносы. Заплатить натурой*. (Кроме того, глагол *заплатить* имеет второе, переносное значение: поступить каким-либо образом в ответ на что-

либо). *Оплатить* (оплачивать), *глагол, что*. Отдать деньги за что-л. в возмещение чего-либо, отдать какую-либо сумму денег в погашение чего-либо. *Оплатить расходы по командировке. Оплатить проезд.*

При сопоставлении значений легко убедиться, что они во многом совпадают (выделенная часть является общей). Однако паронимы *оплатить* и *заплатить* сочетаются с разными словами. Например, можно *оплатить* (что) *проезд, наряд, счет*, но *заплатить* (что) *взносы, долг*. Глагол *заплатить* сочетается с существительными в творительном падеже (*заплатить деньгами, валютой*), которые не сочетаются с глаголом *оплатить*. Можно *заплатить* за что-то (*за проезд, за покупки*), но нельзя говорить, например: *оплатите за проезд*. В таком случае нужно использовать форму *оплатите проезд*, так как глагол *оплатить* не сочетается с существительными с предлогом *за*. Способность паронимов сочетаться с разными словами и формами слов представляет главную трудность при их использовании.

Паронимы могут сочетаться с одними и теми же формами слов, но различаться тонкими смысловыми оттенками. Например, паронимы *упростить* - *опростить* имеют общее значение «сделать более простым», но второе слово характеризуется дополнительным оттенком «более простым, чем следует». Например: *упростить свой стиль* и *опростить свою речь*. Семантические оттенки паронимов обычно настолько важны, что замена одного слова другим без нарушения смысла невозможна.

Немногочисленную группу составляют однокоренные паронимы, значительно различающиеся по смыслу и сочетающиеся с разным набором слов. Это, к примеру, такие слова, как: *искусный* (сделанный с большим умением и тонкостью) - *искусственный* (сделанный наподобие настоящего, природного); *искусный узор* - *искусственный алмаз*; *знамение* (предзнаменование; знак, символ) - *знамя* (прикрепленное к древку полотнище определенного цвета с надписью, украшениями и т. п., служащее эмблемой воинской части, корабля, а также государства). В современной речи слово *знамение* малоупотребительно и сочетается с ограниченным кругом слов:

доброе, великое, худое, времени; слово *знамя* сочетается с широким кругом слов и форм: *красное, захватить, короля*;

Паронимы, совпадающие или близкие по значению, могут сочетаться с разными словами и формами, различаться сферой употребления, синтаксической функцией. Например, паронимы *представить - предоставить* сочетаются с разными формами слов и поэтому вызывают многочисленные ошибки. Данные глаголы порождают особые трудности при применении их в речи. И в связи с этим покажем схему управления этих слов: (на основе словарной статьи: *предоставить* что (*гостиницу, отпуск, льготы*); *представить* кого, что (*ветерана, гостя, проект, будущее*); кому, куда (*секретарю, по месту работы, в суд*); (кого) кем (*знатоком, лентяем*); (себя) кем (*учителем, счастливым*); (себе) кого (*брата*) «Словарь паронимов современного русского языка»).

Следует учитывать, что ряд паронимов может сочетаться с одними и теми же словами, создавая при этом разный смысл. Ср.: *представить конспект* (передать, дать, предъявить кому-л.) - *предоставить конспект* (дать возможность пользоваться). Можно *представить материалы в срок* (т.е. предъявить начальнику, директору, в суд) и *предоставить архивные материалы американским ученым* (для ознакомления). Трудными являются также паронимы *одеть - надеть*, которые требуют после себя разных существительных в винительном падеже без предлога: *одеть брата, сестру, больного, дочь* (одушевленные существительные) - *надеть платье, пальто, шапку, туфли* (неодушевленные существительные).

Как правило, один из однокоренных паронимов имеет больше значений и сочетается с большим количеством слов. Например, прилагательное *героический* имеет три значения («требующий величайшего напряжения»: *героические усилия*; «свойственный герою, доблестный»: *героический поступок*; «повествующий о подвиге героев, изображающий героев»: *стихи героического содержания*).

Таким образом, правильное использование паронимических слов в речи

часто сопряжено с серьезными трудностями. Очевидно, что паронимы требуют особого внимания при организации работы по формированию речевой культуры учащихся, поскольку в речи недопустимо их смешение. «Правильное употребление паронимов – необходимое условие грамотной, культурной речи, и, напротив, их смешение – признак невысокой речевой культуры» (Розенталь, 2010,50). Поэтому в лингвистике, наряду с рассмотрением паронимии как явления лексической системы, паронимы изучаются в аспекте правильности речи в связи с фактами их смешения, что часто вызывает речевые ошибки. Организовать целенаправленную работу по предупреждению речевых нарушений паронимического характера учитель сможет лишь в том случае, если сам будет знать, чем различаются в семантике слова, образующие паронимическую пару, каковы сочетательные возможности этих слов и каковы причины смешения в речи слов-паронимов.

1.3. Типы речевых нарушений в речи младших школьников

Изучение и описание речевых нарушений, речевых ошибок и недочетов – относительно новая область методики преподавания русского языка. Проблемам типологии речевых ошибок, их диагностики, методов и приемов исправления и предупреждения посвящены работы М.Р. Львова, Ф.П. Сергеева, С.Н. Цейтлин, Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос, М.С. Соловейчик, В.А. Чибухашвили, Н.А. Астахова, Е.Ю. Бородкиной и др.

Речевые нарушения и ошибки связаны с нарушениями норм литературного языка. Именно эти ошибки, то есть ошибки в выборе слов, в построении фразы и т.п., как отмечается в учебном пособии «Методика преподавания русского языка в начальных классах», с точки зрения коммуникации, взаимопонимания, общения наносят наибольший урон, так как искажают смысл речевого высказывания (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2012, 427). Несомненно, что учителю начальных классов необходимо знать все типы речевых нарушений, свойственных младшими школьникам, для того чтобы организовать целенаправленную и

систематическую работу по овладению нормами русского литературного языка и формированию речевой культуры.

При классификации речевых ошибок в методике русского языка в настоящее время учитываются задачи обучения культуре речи, которые складываются из двух ее аспектов: 1) выработка навыков правильной речи; 2) формирование навыков коммуникативно-целесообразной речи. «Оба эти аспекта соответствуют двум уровням (ступеням) понятия культуры речи. Оценивая речь с позиций правильности, мы чаще всего прибегаем к характеристикам «верно-неверно»; оценивая ее с позиций мастерства, или коммуникативной целесообразности, мы пользуемся характеристиками «удачно-неудачно», «хорошо-плохо», «понятно-непонятно», «уместно-неуместно» и т.д.» (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2012, 216-217). Нарушения требований как в той, так и в другой области рассматриваются в современной методике как речевые нарушения, или ошибки.

Таким образом, в соответствии с принятым в настоящее время подходом при классификации речевых ошибок используется следующий критерий - соотнесенность с двумя уровням культуры речи:

- первый уровень – речь нормативная, то есть правильная;
- второй уровень – речь коммуникативно-целесообразная.

В соответствии с названными уровнями речевые ошибки принято делить на две группы: 1) погрешности, связанные с нарушением норм языка, и 2) погрешности, связанные с неумелым включением языковой единицы в контекст.

Такой подход к классификации речевых нарушений мы находим в работах В.И. Капинос и Т.А. Ладыженской. Согласно этой классификации общепринятой в школьной практике в последние десятилетия, отступление от норм литературного языка относят к ошибкам в структуре (в образовании) языковой единицы, а ошибки, нарушающие принцип коммуникативной целесообразности, - к ошибкам в функционировании (в употреблении)

языковых единиц различного уровня. Первую группу нарушений ученые именуют грамматическими, так как именно в грамматике рассматривается структура слова, словосочетания или предложения; вторую - речевыми, т.к. «слово, словосочетание или предложение «живет» (функционирует, употребляется) только в речи» (Ладыженская, 2000, 36).

Грамматические ошибки В.И. Капинос подразделяет на 4 подгруппы, соответствующие определенным уровням языка: 1) ошибки в образовании слова; 2) ошибки в образовании формы слова; 3) ошибки в построении словосочетания; 4) ошибки в построении предложения. Все эти погрешности представляют собой отклонения от требований языковой системы, т.е. являются нарушениями языковой правильности, поэтому именуется речевыми ошибками.

Однако, как справедливо отмечает В.А. Чибухашвили, в приведенной выше классификации речевых нарушений не указывается, как квалифицировать ошибки произносительные и акцентологические, если анализируется устная речь. Кроме того, в ней не учтены и ошибки письменной речи, а именно нарушения правил орфографии и пунктуации. «Эти нарушения как устной, так и письменной форм речи (орфоэпические и правописные), согласно принятой сегодня в школе, традиционной классификации, как бы существуют и анализируются отдельно, а они ведь тоже являются речевыми ошибками, проявляющимися в той или иной форме речи» (Чибухашвили, 2002, 217).

Ошибки такого рода (в частности, орфоэпические) нашли отражение в классификации, предложенной М.С. Соловейчик, разграничивающей речевые неправильности, в которых: 1) проявляется нарушение нормы языка и 2) нарушаются требования контекста. Она лишь уточняет, что к первой группе относятся грамматические (неверное образование слова, формы слова, словосочетания и предложения), лексические (но не все, а лишь неверный выбор слова) и орфоэпические, т.е. в основу своей классификации кладет такой общий для этой группы ошибок признак, как отступление от норм литературного языка, зафиксированных в словарях и справочниках

(кодифицированных).

Вторую группу погрешностей М.С. Соловейчик также называет недочетами и относит к ним такие разновидности речевых ошибок, как нарушение лексической сочетаемости, тавтологию и плеоназм, однообразие синтаксических конструкций, неудачное употребление местоимений, порождающее двусмысленность, нарушение стиля высказывания. Среди ошибок этой группы тоже имеются погрешности как в лексических, так и в грамматических единицах, но объединены они не по признаку нарушения языковой нормы, как в первой группе, а на основе неудачного включения определенной языковой единицы в контекст (*мы готовились встречать пернатых птиц, в рассказе описывается об одном случае. Правильно: один случай*).

М.Р. Львов в учебном пособии «Методика преподавания русского языка в начальных классах» предлагает классификацию речевых нарушений, в которой различаются ошибки языковой группы и неязыковой. К языковой группе относятся словарные (лексические) ошибки, состоящие в неудачном, неточном, неуместном употреблении слов; морфологические - неправильности в образовании и употреблении форм склонения, спряжения; синтаксические - неумелое составление предложений, ошибки в словосочетаниях, неправильно составленные конструкции. К синтаксическим ошибкам по данной классификации относятся недочеты в структуре текста. Отдельную группу речевых нарушений языковой группы в данной классификации составляют стилистические ошибки (Методика преподавания русского языка в начальных классах, 2012, 427).

К неязыковой группе ошибок, выделенных в учебном пособии «Методика преподавания русского языка в начальных классах» относятся логические ошибки и недочеты содержания текста: нарушение последовательности в изложении событий, искажение фактического материала.

Еще одна классификация речевых ошибок разработана С.Н. Цейтлин, в основе которой лежит их диагностика, т.е. установление причин

возникновения. С.Н. Цейтлин выделяет три группы речевых нарушений: системные, просторечные и композиционные. Системные ошибки - это нарушения, вызванные давлением языковой системы, неравномерностью усвоения системы языка и языковой нормы как конкретно-исторической реализации этой системы. Просторечные ошибки проявляются в нарушениях лексического, морфологического, синтаксического и фонетического уровней языка и вызваны влиянием ненормативных форм литературного языка (жаргонов, просторечия, диалектов). Композиционные ошибки обусловлены сложностью механизма порождения речи, а также недостаточным развитием оперативной памяти детей. С приобретением речевого опыта ошибки подобного рода исчезают или максимально сокращается их количество, поскольку, чем опытнее говорящий или пишущий, тем богаче его долговременная память, предоставляющая широкие возможности для выбора синтаксических моделей и лексических единиц и, следовательно, тем совершеннее оперативная память, выше ее способность «удерживать» и «упреждать» текст или его фрагменты, еще не произнесенные (Цейтлин, 2007, 71).

Заслуживает внимания классификация речевых ошибок, разработанная В.А. Чибухашвили. «Исходя из того, - пишет она, - что большинство речевых нарушений делится на две основные группы (исключая ошибки в построении текста) - в образовании языковых единиц и в их функционировании мы посчитали целесообразным орфоэпические и правописные (орфографические, пунктуационные) ошибки отнести к нарушениям функциональным, т.к. суть подобных нарушений заключается в том, что они являются следствием неправильного употребления в речи акустических и графических средств соответственно» (Чибухашвили, 2002, 224). Классификация речевых ошибок, предлагаемая В.А. Чибухашвили, охватывает все типы нарушений, причем как устной, так и письменной формы речи.

В соответствии с классификацией, предлагаемой В.А. Чибухашвили, речевые нарушения делятся на структурные (в образовании языковых единиц),

функциональные (в употреблении языковых единиц) и ошибки в построении текста. К структурным ошибкам относятся словообразовательные, морфологические и синтаксические. Функциональные ошибки включают в себя орфоэпические, правописные, лексические, стилистические. К ошибкам в построении текста относятся ошибки логические, композиционные, фактические.

Знание типологии речевых нарушений поможет учителю правильно диагностировать такие нарушения, и, следовательно, определять пути их исправления и предупреждения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Паронимы – это однокоренные слова, близкие по звучанию, но разные по значению. Слова-паронимы вызывают многочисленные ошибки в детской речи, поэтому на уроках русского языка необходима специальная работа по предупреждению речевых нарушений паронимического характера.

Слова-паронимы облачают следующими признаками: слова-паронимы имеют разное значение; это однокоренные слова; это слова, близкие по звучанию; слова-паронимы принадлежат к одной части речи. В лингвистической литературе представлены классификации паронимов по их словообразовательной и семантической структуре.

Неточность употребления паронимов является следствием различных причин: смешение возникает в результате сближения обозначаемых данным словом реалий; причиной неверного употребления паронимов является общность сферы применения называемых ими понятий, предметов, процессов, действий, качеств или сходство возникающих ассоциативных связей; ошибочное употребление слов-паронимов может быть следствием возможности их синонимического соединения и близости или тождества границ лексической сочетаемости; смешению паронимических слов способствуют также тесные семантические связи словообразовательных суффиксов.

Паронимы требуют особого внимания при организации работы по формированию речевой культуры учащихся, поскольку в речи недопустимо их

смещение. Правильное употребление паронимов – необходимое условие грамотной, культурной речи, и, напротив, их смещение – признак невысокой речевой культуры.

В современной лингводидактике разработаны различные классификации речевых нарушений и ошибок. Значительный вклад в разработку этой проблемы внесли такие авторы, как М.Р. Львова, С.Н. Цейтлин, Т.А. Ладыженской, В.И. Капинос. Наиболее полная и всеобъемлющая классификация разработана В.А. Чибухашвили. В соответствии с этой классификацией речевые нарушения делятся на структурные (в образовании языковых единиц), функциональные (в употреблении языковых единиц) и ошибки в построении текста.

Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПАРОНИМИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Обзор методической литературы по проблеме исследования

Проблемы, связанные с речевыми ошибками и речевыми нарушениями в речи учащихся, не являются новыми, однако не утрачивают своей актуальности. Анализ методической литературы показал, что рассмотрены классификации речевых ошибок и нарушений (М.Р. Львов, С.Н. Цейтлин, М.С. Соловейчик), обоснованы методы и приемы анализа речевых недочетов, разработаны направления и типы упражнений по предупреждению речевых нарушений учащихся (Ф.П. Сергеев, Т.А. Ладыженская, Е.Ю. Бородкина, В.А. Чибухашвили и др.).

В настоящее время анализируемая проблема приобрела особую актуальность в связи с тем, что новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выдвигает следующие требования к языковому образованию учащихся начальной школы: овладение первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических), формирование позитивного отношения к правильной устной и письменной речи. Таким образом, одной из главных задач изучения родного языка в начальной школе является совершенствование культуры речи учащихся, овладение нормами русского литературного языка.

Вопросы, связанные с формированием речевой культуры младших школьников, в настоящее время подвергаются в работах таких авторов, как М.Р. Львов (2002), Ю.О. Бронникова (2003), М.Р. Савова (2008).

Значительное количество публикаций посвящено проблеме овладения языковыми нормами на начальном этапе образования. Эта проблема анализируется такими авторами, как О.Н. Пожидаева (2015), С.В. Буланова (2004), Л.И. Давыдова (2006), Л.Д. Ларкина (2007), В.В. Демичева, М.А.

Шаповал (2007) и др.

Проблемы совершенствования культуры звучащей речи, преодоления произносительных ошибок рассматриваются рядом авторов: Ю.В. Гайдаш (2003), Л.И. Алексеенко (2007), И.А. Ладыгиной, И.Г. Паршиной (2008), А.В. Чирво (2009), И.И. Симонов (2010), Д.В. Ульяновой (2015), М.Н. Черных (2017).

Отдельно мы хотим остановиться на анализе публикаций, в которых затрагиваются вопросы предупреждения и устранения из речи младших школьников различных речевых ошибок и недочетов. Так, Н.А. Асташов анализирует причины речевых недочетов в сочинениях младших школьников (1983) В диссертационном исследовании И.Ю. Головановой исследуется проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции (2004), а в диссертации О.Ю. Ерофеевой описана система работы по предупреждению лексических ошибок в речи учащихся (2002).

В статье Г.А. Медведевой и Л.Н. Шагушиной проанализированы особенности взаимодействия учителя и младших школьников в работе по совершенствованию письменных текстов (на примере обучения выбору слов) (2008). Л.Б. Парубченко пишет о значении исследования ошибок для методики преподавания русского языка (2005), а В.В. Русецкий исследует речевые ошибки как языковое явление (2005).

В аспекте проблемы нашего исследования значительный интерес представляют работы Е.Ю. Бородкиной, в которых анализируются речевые ошибки, которые допускают младшие школьники в письменных работах (изложениях и сочинениях). Автор указывает, что свою задачу видит в том, чтобы «разработать содержание, систему методов и приемов, направленных на предупреждение речевых ошибок, допускаемых учащимися в творческих работах региональной тематики» (Бородкина, 2009, 7). Изучив и проанализировав речевые ошибки, допущенные в изложениях и сочинениях региональной тематики учащимися 2-4 классов г. Северодвинска, автор выдвигает предположение, что работа по предупреждению таких ошибок

должна быть организована в два этапа: на этапе предварительной подготовки к сочинению или изложению (в течение двух- трех недель до его написания) и на этапе непосредственной подготовки на уроке.

На первом этапе речь учащихся обогащается словами краеведческой тематики, дети учатся правильно употреблять в речи такие слова. Причем такая работа проводится не только на уроках русского языка, но и на уроках литературного чтения, окружающего мира.

На втором этапе работа по предупреждению речевых ошибок направлена на уточнение лексического материала, уместность его использования в той или иной ситуации.

В статье приводится дидактический материал к урокам русского языка по данной проблеме и дается методический комментарий к нему (Бородкина, 2009).

Значительный вклад в разработку проблемы предупреждения и устранения речевых ошибок внесен В.А. Чибухашвили, которой, как мы уже отмечали в первой главе нашего исследования, разработана наиболее полная классификация речевых нарушений и ошибок. Кроме того, В.А. Чибухашвили затрагивает и другие аспекты данной проблемы. Так, в одной из статей речь идет об использовании компьютерных дидактических средств в работе по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальных классах (2002). В другой статье автор описывает систему работы по предупреждению речевых нарушений у младших школьников при изучении морфологии(2003). Еще одна публикация этого автора посвящена проблеме совершенствования речевой культуры и предупреждению речевых ошибок младших школьников при изучении морфемики и словообразования (2004).

Нас особенно заинтересовала статья В.А. Чибухашвили «Можно ли выработать «иммунитет» против речевых ошибок?», опубликованная в журнале «Начальная школе» (2006). В.А. Чибухашвили указывает, что важнейший компонент учебной деятельности – это контроль, который осуществляется в разнообразных видах взаимоконтроля и самоконтроля. «Сущность речевого

контроля заключается в умении самостоятельно соотносить результаты своей речи с основными требованиями, предъявляемыми к ней» (Чибухашвили, 2006, 51). Автор подчеркивает, что проблема целенаправленного формирования речевого контроля зачастую выпадает из общего круга методических проблем, решаемых учителем. «Нередко проверка ученических работ сводится к фиксации речевой ошибки на полях, если ее исправление, на взгляд учителя, доступно школьнику, или к ее исправлению, если этот материал «еще не проходили», при этом учитель скорее стремится «уличить» ученика в ошибке, нежели обратить на нее его пристальное внимание, заставить подумать и исправить недочет в своей работе» (Чибухашвили, 2006, 76). По мнению автора, работа по предупреждению и исправлению ошибок в письменных работах учащихся традиционно направлена на преодоление только орфографических и пунктуационных нарушений с опорой на изучаемые по программе правила. Развитию же умения предупреждать и устранять речевые ошибки уделяется явно недостаточное внимание: взаимопроверка и саморедактирование - дело трудоемкое, требующее больших временных затрат. Кроме того, учителя не имеют четкой лингвометодической основы и поэтому не могут эффективно организовать работу над речевыми ошибками. «Тем не менее речевые ошибки и недочеты представляют собой явление закономерное и в определенной степени положительное: они выступают в роли своего рода канала обратной связи, позволяя учителю диагностировать уровень владения речью каждого ребенка, определить причины трудностей, тормозящих этот процесс, и внести необходимые методические коррективы в работу по культуре речи. Кроме того, речевые ошибки могут быть использованы творчески работающим учителем в качестве дидактического материала, позволяющего расширить и разнообразить свой методический арсенал. Таким образом, речевые нарушения можно назвать «окном в методику». Поэтому умело организованную работу с отрицательным языковым материалом с полным правом можно отнести к принципам предупреждения речевых ошибок: ученик усваивает в процессе школьного обучения и расширения речевой практики не

только, как правильно говорить (писать), но и видит, как неправильно и почему неправильно говорить плохо (тебя могут не понять или понять неверно, или это нарушает эстетическую сторону речи, или ты просто, сам того не желая, можешь обидеть собеседника и др.)» (Чибухашвили, 2006, 76).

Именно такая позиция по отношению к речевым ошибкам является, по мнению автора, важным шагом к осознанному усвоению языковой нормы. Поэтому эффективным является использование такого типа упражнений, как редактирование высказывания с точки зрения использования в нем языковых средств. При этом следует иметь в виду, что работа с негативным языковым материалом отнюдь не вытесняет и тем более не заменяет анализа образцовых текстов, наоборот, В.А. Чибухашвили подчеркивает, что упражнения на редактирование следует применять дозированно, наряду с другими приемами и методами, учитывая целый ряд других условий, среди которых можно выделить следующие:

- учет возрастных особенностей учащихся и уровень их языковой подготовленности;

- использование метода редактирования целесообразно на «продвинутых» этапах обучения с опорой на уже имеющийся у детей речевой опыт и полученные в школе теоретические знания;

- работа по редактированию должна быть не самоцелью, а носить стратегический характер: способствовать развитию критического мышления у учащихся и выработке на его основе речевого контроля и взыскательности к собственным речевым произведениям.

Начинать работу по формированию критического отношения к речи, по мнению автора, необходимо с простейших примеров, доступных сознанию младших школьников, постепенно усложняя предлагаемые задания. Такая система работы непременно должна сформировать у младших школьников критическое отношение к речи, возможно, и побудит к поиску причины тех или иных речевых нарушений.

В.А. Чибухашвили подчеркивает, что использовать методику «Найди

ошибку» можно не только на уроках, отведенных написанию творческих работ и их анализу, но и при изучении большинства грамматико-орфографических тем и разделов курса русского языка: учителю необходимо лишь творчески отнестись к ошибкам своих учеников и отыскать возможности использования указанного подхода. Например, при изучении фонетических тем (автор рекомендует предложить следующее задание:

Найди ошибки в постановке ударения. Исправь их.

*Ребята сразу все по'няли. Я тебя поня'л. Ты правильно поняла' мои слова.
Позвони'те мне позже. Звоня'т, откройте дверь! Никто не зво'нит.*

Далее автором статьи приводятся задания, которые могут быть использованы при изучении морфемики и словообразования. При редактировании лексических ошибок учащиеся должны (под руководством учителя) опираться на словари и другую справочную литературу, которые помогут выяснить толкование слова, а иногда и сферу его употребления. Например: Найди и исправь ошибки в предложениях.

По улице брела пожилая лошадь.

Благодаря сильным морозам посевы пшеницы погибли.

На берегу озера лежал снег, покрытый инеем.

Белка спряталась в конуру.

Автор в заключении подчеркивает, что работа по формированию речевого контроля будет эффективной, если учитель будет готовить к ней учеников, объяснит им значимость этой работы, познакомит распространенными в их речи ошибками, проанализирует причины их появления и обязательно вооружит младших школьников нужными лингвистическими знаниями.

В статье С.В. Бредихиной «На ошибках учимся» также предлагается при работе над речевыми ошибками, вызванными неправильным употреблением в речи форм существительного, использовать отрицательный языковой материал. Автором приводятся фрагменты уроков и дидактический материал к урокам, который может быть использован по-разному. С.В. Бредихина предлагает

следующие задания: 1) попросить прочитать какую-то группу слов и решить, правильно ли они говорят эти слова. Ответ можно зафиксировать знаками + или -; 2) записать на доске или на карточках 5-6 примеров ошибочных образований (*яблоков, делов* и т.п.), предложить исправить ошибки, проверяя себя по словарю. Такая работа может вестись в парах. В заключение автор отмечает, что «рекомендуемая работа будет способствовать не только повышению культуры речи, но и формированию общеучебного умения – умения пользоваться словарем» (Бредихина, 2002, 8).

Таким образом, в настоящее время уже накоплен определенный теоретический и практический опыт по проблеме формирования культуры речи младших школьников и устранения из речи детей различного рода речевых нарушений. Опыт ученых-методистов и учителей-практиков убедил нас в том, что уроки русского языка в начальной школе имеют большие возможности для сочетания обучения грамматике, морфемике, орфографии с расширением речевого опыта детей, с совершенствованием их умения пользоваться средствами языка.

2.2. Паронимы как объект культурноречевой работы в начальной школе

Современная школа видит одной из главных целей развитие речи и совершенствование речевой культуры учащихся. Основная задача обучения русскому языку в начальных классах – научить школьников оперировать полученными знаниями в процессе речевого общения. При этом одним из показателей речевого развития школьников служит богатство их словарного запаса. С помощью слова человеческое мышление связывается с объективной действительностью, так как слово обозначает предметы действительности и выражает понятие о них. Слово как смысловая единица речи и носитель значения «представляет собой частицу знания, частицу обобщенного опыта, которая храниться в памяти и используется человеком в процессе мышления и речи» (Львов, 2002, 45).

Подчеркивая значение развитие «дара слова» для формирования мыслительной деятельности ребенка и для всего дальнейшего обучения, К.Д. Ушинский писал: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл, плохо понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навык распорядиться им свободно в устной и письменной речи, всегда будет страдать от того коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» (Ушинский, 2009, 66).

Таким образом, в настоящее время и лингвисты, и методисты единодушно пришли к сознанию необходимости усиления работы над усвоением школьниками лексических норм литературного языка в процессе начального языкового образования. При этом несомненным является тот факт, что «среди речевых ошибок и нарушений, связанных с незнанием точного значения слова наиболее часто встречаются такие, которые связаны с неразграничением синонимов (*бегемот – гиппопотам, грустно – печально*), паронимов (*невежа – невежда*) и слов, близких или частично совпадающих по своему значению (*собрание – совещание – форум, кушать – есть*). Причем речевых ошибок на уровне паронимии, согласно статистическим данным, учащиеся допускают гораздо больше» (Дмитриева, 2017, 28).

Исследования показывают, что процент случаев смешения паронимов в речи учащихся достаточно высок. По наблюдениям методистов, подобная ошибка встречается чаще, чем, например, употребление слова в несвойственном ему значении (6%), бедность и однообразие синтаксических конструкций (3%), неудачный выбор предлога (5%) (Методика развития речи на уроках русского языка, 2012, 37).

Младшим школьникам достаточно трудно осознать наличие в языке сходно звучащих однокоренных слов, имеющих некоторое различие в лексическом значении. Ученики, как правило, не задумываются над разницей в семантике слов типа *пустой – пустынный, поступок – проступок, полый – полный* и др. Путницу вносят и звуковое сходство паронимов, и структурное их сходство. Так, дети не осознают семантической нетождественности слов

засохнуть - просохнуть, засохнуть - высохнуть, в связи с чем появляется лексическая ошибка: *На улице жарко, и лужи совсем засохли*.

Нередко паронимы, имеющие общий смысл, различаются лишь некоторыми компонентами значений, что определяет их разную лексическую сочетаемость. Например, слова *зачинатель* и *зачинщик* указывают на лицо, начавшее какое-либо дело. Однако слово *зачинщик* носит неодобрительный оттенок, обозначает человека, который начал какое-то неблагоприятное дело: ссору, драку и т.д. Слово *зачинатель* употребляется лишь в положительном смысле. Поэтому ошибочным будет употребление словосочетания *зачинщик соревнований* (вместо *зачинатель соревнований*). Так же неверным будет употребление *зачинатель скандала*.

Помимо указанных смешиваемых пар слов-паронимов С.Н. Цейтлин выделяет и такие случаи речевых ошибок (называя их смешением антонимов), когда «происходит нейтрализация дифференциальных или логических компонентов», противопоставляемых друг другу: «Когда наступила война, его *демобилизовали* на фронт». В данном высказывании слово *демобилизовали* употреблено *вместо мобилизовали* (Цейтлин, 2007, 71). По мнению ученого, подобные факты смешения сходных по звучанию, проявляющиеся в речи детей, свидетельствуют о том, что данные пары слов «не представляют собой абстрактно-теоретических построений лингвистов, а отражают реально существующие в сознании носителей языка ассоциативные связи между словами» (Цейтлин, 2006, 72).

Исследователи отмечают, что «единственная возможность овладеть столь трудным вариантом лексической нормы, как правильность употребления паронимов, - это подражание речи учителя и внимательное отношение к слову писателей-мастеров. Школьники, наблюдая за языковыми единицами и осознавая различия значений паронимом лишь в словосочетаниях (например, *пустой класс - пустынный пляж, благородный поступок - досадный проступок*), подражают образцу и как бы бессознательно воспроизводят нормативные варианты. Однако этот путь долг и малоэффективен.

Необходима специальная работа по разграничению паронимических пар с целью повышения уровня речевой культуры младших школьников» (Дмитриева, 2017, 28).

Хотя в начальной школе программой не предусмотрена работа по овладению паронимией, учитель может предлагать упражнения, связанные с ознакомлением учащихся с паронимами в качестве дополнительного материала на уроках при изучении лингвистических тем из разделов «Лексика» или «Морфология». Также аналогичные упражнения могут включаться и во внеурочную деятельность, которая призвана побуждать учащихся узнавать что-либо новое о русском языке, развивать их самостоятельность и творческую инициативу. Это могут быть различные формы работы: игры, утренники, конкурсы, внеклассные часы, кружок русского языка, занятия по интересам в рамках группы продленного дня.

Еще А.М. Пешковский говорил о необходимости специальной работы с паронимами, и особенно с паронимами, способными в отдельных значениях вступать в синонимические отношения. Он в частности писал: «Работа над паронимами (словами, сходными по звучанию, но не тождественными) особенно полезна в том случае, когда они являются одновременно и синонимами. *Корову с короной и город с голодом* никто не смешает, и фиксировать внимание на этих различиях нет нужды. А вот *предвидеть и провидеть, интеллигентный и интеллигентский, затемнение и затенение* – это все особый вид затрудненных синонимов, причем затрудненность идет именно от звуковой близости» (Пешковский, 2001, 47).

Ученые-методисты анализируют причины, которые вызывают в устной и письменной речи учащихся нарушения паронимического характера. По мнению авторов, можно назвать следующие причины: незнание значений морфем, неправильное толкование паронимов, частичное морфемное, смысловое и фонетическое сходство слов-паронимов (Кулебаба, 2001; Колыханова, 2009; Львов, 2002; Воителева, 2012). При этом, как указывают методисты, особенно трудными для учеников оказываются паронимы, которые в некоторых

значениях могут выступать как синонимы, например: *мелодический* и *мелодичный* (звук, трели), *патриотический* и *патриотичный* (характер, поступок).

Анализ паронимов как объектов культурноречевой работы на уроках русского языка показал, что практически все ученые отмечают, что речевые нарушения паронимического характера занимают значительное место в детской речи и носят устойчивый характер. И поэтому работа с паронимической лексикой должна носить систематический и целенаправленный характер. Однако возможности работы с паронимами пока недостаточно описываются в методической литературе. Нами обнаружены лишь единичные публикации по данной проблеме, на анализе которых мы и хотим далее остановиться.

Особенности работы с паронимами – объект анализа в публикации Е.П. Кулебабы. Автор указывает, что «упражнения на материале однокоренных созвучных слов – интересный дидактический материал как для уроков грамматики, развития речи, так и для уроков чтения» (Кулебаба, 2001, 34). Автором приводится различный текстовый материал для работы с паронимами, которые целесообразно использовать при изучении морфологии. Также Е.П. Кулебаба предлагает систему упражнений, способствующую совершенствованию речевой культуры младших школьников на материале паронимических слов. Система упражнений включает два этапа.

Ф.П. Сергеев – автор пособия для учителя «Речевые ошибки и их предупреждение» (2008), отмечает, что ученики часто смешивают значения однокоренных созвучных слов (*искусный* – *искусственный*, *лиричный* – *лирический*, *болезненный* – *больной* и т.п. Для овладения нормами употребления таких слов Ф.П. Сергеев рекомендует использовать словарные упражнения, состоящие в определении значений таких слов, в установлении смысловой разницы между ними и в употреблении этих слов в предложениях» (Сергеев, 2008, 57). Для работы с паронимической лексикой автором предлагаются упражнения с такими заданиями:

- объяснить значения созвучных слов;

- подобрать к каждому прилагательному существительное;
- найти ошибки в предложениях и исправить их.

Проблеме совершенствования речевой культуры младших школьников на уровне паронимии посвящена статья Л.А. Дмитриевой (2017). Автор отмечает, что в начальной школе данный лексический пласт не изучается, но в речи школьники употребляют слова паронимического разряда. Поэтому Л.Д. Дмитриева анализирует пути предупреждения ошибок в смешении паронимов и предлагает ряд упражнений, которые могут быть использованы для предупреждения речевых нарушений на материале слов-паронимов.

Анализ методической литературы убедил нас в сложности и актуальности данной проблемы и ее недостаточной разработанности. Необходимо отметить, что есть ряд пособий (С.Н. Цейтлин, Ф.П. Сергеев), статей, в которых описывается работа по предупреждению и устранению из речи школьников речевых ошибок различного характера: фонетических, лексических, морфологических, синтаксических. Но в то же время специальных пособий, посвященных работе с паронимической лексикой, нами не обнаружено.

2.3. Анализ речевых нарушений паронимического характера в речи младших школьников и пути их преодоления

Экспериментальная работа была организована на базе 4 класса МБОУ «г.Губкин, Губкинский р-н, школа №3, Белгородской области» Класс работает по программе и учебникам «Русский язык», входящим в учебно-методический комплект «Начальная школа XXI века». В классе 20 учеников. Эксперимент проходил в течение 2017-18 учебного года. Работа состояла из трех этапов: контрольного, формирующего и констатирующего.

Цель констатирующего этапа эксперимента – выявить наиболее типичные речевые нарушения, связанные с употреблением слов-паронимов в речи учащихся экспериментального класса. На этом этапе мы организовали наблюдение за устной и письменной речью школьников, а кроме того, с учащимися экспериментального класса провели письменную контрольную

работу. Контрольная работа содержала следующие задания:

1. Выберите слова, которыми будут сочетаться слова *дождевой* и *дождливый*? Запишите словосочетания.

Слова для справок: *день, погода, накидка, лето, капли, тучи.*

2. Объясни значения слов: *обсудить* и *осудить*, *единый* и *единственный*.

3. Придумай и запиши словосочетания со словами *надеть* и *одеть*.

4. Составь предложения со словами *угодливый* и *угодный*. Подбери к этим словам синонимы.

Выполнение задания оценивалось следующим образом. За первое задание максимальное количество баллов могло составить шесть баллов (один балл за каждое правильно составленное словосочетание); за второе задание максимальное количество баллов могло быть восемь (два балла за точное определение значения предложенных слов, и один балл, если значение было определено неточно, приблизительно). За третье задание учащиеся получали по одному баллу за каждое правильно придуманное словосочетание. При оценке четвертого задания учитывалось речевое оформление предложения и правильность понимания семантики паронима (за предложение могло быть выставлено от 0 до 3-х баллов); кроме того, учащиеся получали по одному баллу за каждый правильно подобранный синоним к предложенным словам-паронимам.

Для оценки результатов выполнения учащимися письменной работы нами были разработаны уровни овладения учащимися лексическими нормами употребления паронимов. Было выделено три уровня: высокий уровень, к которому мы отнесли младших школьников, набравших при выполнении письменной работы 20-28 баллов. Это уровень на констатирующем этапе мы выделили только у двух учеников (10%). Средний уровень, к которому мы отнесли детей, набравших 10-19 баллов. Таких детей оказалось на констатирующем этапе 8 человек (40%). И к низкому уровню были отнесены те, кто набрал 0-9 баллов, который мы выявили у 10 детей (50%). Такие данные свидетельствуют о том, что учащиеся не овладели лексическими нормами

употребления паронимических слов и допускают многочисленные речевые ошибки при употреблении слов-паронимов.

Анализ выполнения младшими школьниками письменного задания, а также анализ устных ответов и письменных работ учащихся позволил нам выявить некоторую типологию ошибок паронимического характера. Назовем типичные ошибки:

1. Смешение значений слов, входящих в паронимическую пару. Например, *угодный* дети считают синонимом к *угодливый*, *удачный* - к *удачливый*; *непонятный* - антоним к *понятливый*; слово *дождевой* смешивается со словом *дождливый* (детьми приведены словосочетания *дождевой день* и *дождливые тучи*); как слова, имеющие тождественное значение рассмотрены слова *осудить* и *обсудить* (*осудить* – «сплетничать о ком-нибудь»). Вероятно, основная причина подобных ошибок – непонимание учащимися смыслоразличительной роли аффиксов.

2. Замена предложенных паронимов однокоренными словами других частей речи. Например, как синоним к словам *единый* и *единственный* приводится слово *один*; *удача* – синоним к *удачный*, *не понимает* – антоним к *понятливый*.

Конечно, нами выявлены не все варианты речевых нарушений, но бесспорным является то, что необходима планомерная и систематическая работа по предупреждению речевых нарушений паронимического характера.

Поскольку в школьную программу не включены вопросы, предполагающий изучение слов-паронимов и употребления их в речи, нам кажется целесообразным предлагать то или иное задание на материале паронимии в связи с изучением различных частей речи (в разделе «Морфология») и делать это необходимо на протяжении всего изучения русского языка в начальной школе.

Формирующий эксперимент проводился в процессе изучения морфологии, а именно имени существительного, имени прилагательного и глагола. Цель этого этапа эксперимента – организовать на уроках русского

языка работу, направленную на предупреждение речевых ошибок паронимического характера в речи младших школьников.

Работа над словами-паронимами, направленная на предупреждение речевых ошибок, проводилась нами в три этапа:

- рецептивный (этап восприятия);
- репродуктивный (этап тренажа);
- продуктивный (этап порождения речи).

На первом этапе происходит знакомство с созвучными однокоренными словами путем наблюдений над функционированием паронимов в тексте, осмысление лексического значения паронима, усвоение его звуко-буквенного облика. В качестве примера приведем фрагмент урока знакомства со взаимосмешиваемыми однокоренными словами *невежа* и *невежда*, *сытый* и *сытный*.

- Прослушайте отрывок из стихотворения К.И. Чуковского «Краденое солнце». Вспомните, к кому обращается Медведь с этими словами (К Крокодилу, который проглотил солнце).

Будешь ты, невежа, знать

Наше солнце воровать!

Ишь разбойничья порода:

Цапнул солнце с небосвода

И с набитым животом

Завалился под кустом,

Да и хрюкает спросонья,

Словно сытая хавронья.

Пропадает целый свет,

А ему и горя нет!

Каким обидным словом называет Медведь Крокодила в первой строке? (*Невежей*).

Проверьте по словарю значения слов *невежа* и *невежда*.

Почему автор назвал Крокодила невежей, а не невеждой? (Потому что Крокодил съел солнце и не подумал, что другим зверям будет холодно и страшно. Он плохо воспитан).

- С каким животным Медведь сравнил довольного Крокодила? (С хавроньей, так называют свинью).

- А с какой именно свиньей Медведь сравнил? (Которая хорошо поела, с сытой Хавроньей).

- В нашем языке есть похожее слово - *сытный*. Почему автор не употребил это слово? Давайте выясним значение этих слов по словарю. (Сытной может быть еда, каша, обед, завтрак, бутерброд. А живая свинья, если она хорошо поела, может сытой).

- Как видим, Крокодил у К.И. Чуковского - невежа, плохо воспитанный, разбойник поросенок, который не думает о других. А как вы думаете, люди могут быть похожими на этого Крокодила?

- Прочитайте самостоятельно отрывок из стихотворения и назовите, какие действия совершил Крокодил (*своровал, цапнул, завалился, хрюкает*).

- Можно ли такими словами охарактеризовать действия воспитанного человека? (Нет, нельзя, потому что эти слова грубые. Цапнуть и хрюкать может только невежественный человек. Воспитанный человек не цапает, а берет, не заваливается, а ложится).

На втором этапе проводится тренировка в употреблении паронимов:

- Предварительно выяснив по толковому словарю лексические значения слов, составьте с ними предложения.

Надеть, одеть, рыбий, рыбный, тигриный, тигровый, серебряный, серебристый.

На третьем этапе производится выработка навыка свободного владения словом при построении индивидуальных речевых конструкций. Это упражнения на конструирование и реконструирование словарных объединений, а также творческие задания.

Анализ передового методического опыта убедил нас, что для

формирования у младших школьников навыка осознанного употребления в речи слов-паронимов целесообразно проводить словообразовательную работу на синтаксической основе, то есть на основе словосочетания и предложения. Именно такой подход способствует формированию у младших школьников навыка осознанного употребления паронимов в составе словосочетаний и предложений. В процессе работы с паронимами нами использовался прием сравнения, при котором паронимические слова сравниваются как со стороны их значения, так и со стороны их структуры. Приведем примеры на материале слов *болотный* и *болотистый*. В процессе работы с этими словами нами использовались следующие тексты:

Когда выходишь в болото за утками, начинаешь подкрадываться. Вдруг маленькая желтенькая болотная овсянка садится на проталинку, качается на ней и попискивает. Это она дает знать всему болотному населению (М. Пришвин).

Первым тронулись болотные птицы, потому что болота уже начали замерзать (Д. Мамин-Сибиряк).

На болотистом лугу рос высокий тростник вперемешку с осокой – отличный материал для мышинной постройки (В. Бианки).

Учащиеся выписывают однокоренные слова вместе со словами, к которым они относятся: *болотная осинка, болотная птица, болотное население, болотистый луг*. После этого проводится сравнение слов *болотный* и *болотистый*:

- Чем сходны эти слова?
- Какая часть слова выражает это?
- Как различаются эти слова смыслу? По своему составу?
- С помощью какой части слова передается это различие?

Выяснив сходство и различие однокоренных слов *болотный* и *болотистый*, далее уточняем границы их сочетаемости, то есть работа продолжается в плане употребления слов-паронимов в речи. С этой целью ученикам предлагается задание: составить с этими словами словосочетания. В

процессе такой работы уточняется круг слов, с которыми употребляются прилагательные *болотный* и *болотистый*, отмечается избирательная особенность их сочетания с существительными. Коллективно составляются словосочетания со словом *болотный* (-ая, -ое, -ые): *птица, растение, цветы, трава, вода, газ* и др.. Учащиеся подбирают подходящие по смыслу слова, сочетающиеся со словом *болотистый* (-ая, -ое): *лес, луг, почва, равнина, дорога* и др.

Сравнение лексического значения и морфемной структуры слов-паронимов способствует усвоению аффиксов как значимых частей слова. В результате проведенной работы дети убеждаются в том, что слова *болотный* и *болотистый* разные по значению. Так, слово *болотный* означает «относящийся к болоту, а также живущий, произрастающий на болоте (суффикс *-н-* указывает на признак, относящийся к предмету, явлению, названному мотивирующим словом). Слово *болотистый* значит «изобилующий, обильный болотами, топкий. Суффикс *-ист-* имеет значение «обладающий тем, что названо мотивирующим словом».

По окончании работы учащимися составляются предложения с указанными словосочетаниями. Два наиболее удачных предложения записываются на доске и учащимися в тетради.

Таким же образом на других уроках проводилась работа с паронимами: *водный – водянистый, травяной – травянистый, сытый – сытный, целый – цельный, шелковый – шелковистый*. В Приложении 1. представлены тексты со словами-паронимами, которые использовались в процессе формирующего эксперимента.

Необходимым условием формирования навыка осознанного и точного употребления слов в речи является наблюдение за их функционированием в контексте, поскольку именно в контексте языковые единицы, в частности и слова-паронимы находятся в естественных условиях употребления. В качестве материала для наблюдения использовались связные тексты, содержащие паронимические сочетания. Приведем описание работы со словами *пуховый* и

пушистый, в ходе которой использовался следующий текст:

Обрядила Зима сосны и ели в тяжелые снеговые шубы, до самых бровей нахлобучила им белоснежные шапки, пуховые варежки на ветки надела.

Чудесную шубку припасла Лисе Зима, просто на диво: вся ярко-рыжая, как огонь, горит. Поведет она в сторону пушистым хвостом – будто искры рассыпаться по снегу (Г. Скребицкий).

- Найдите в текст однокоренные слова (*пуховый* и *пушистый*).

- Сравните эти прилагательные. Чем различаются они по смыслу? А по своему составу?

- Подберите подходящие по смыслу слова к прилагательным *пуховый* и *пушистый*.

В процессе такой работы было установлено, что слово *пуховый* образовано от слова *пух* с помощью суффикса *-ов-* и означает «относящийся к тому или свойственный тому, что названо мотивирующим словом». В данном случае материал, из которого состоит предмет: *пуховые варежки* – *варежки из пуха*. Слово *пушистый* также образовано от слова *пух* с помощью суффикса *-ист-*. Слово имеет значение «покрытый мягким густым пухом, мягкой шерстью (*пушистый кот*), очень мягкий, легкий (*пушистый снег*).

С целью закрепления употребления данных слов нами использовался текст, который включает лишь одно слово паронимической пары:

Вьюга снежная перга,

Напряди нам пряжи.

Взбей пушистые снега,

Словно пух лебяжий (С. Маршак).

- Найдите в тексте однокоренные слова (*пух, пушистый; снег, снежная*).

- Как образуются прилагательные *снежная* и *пушистый*?

- К словам *пушистый* и *снежная* подберите однокоренные слова той же части речи, но с другими суффиксами (*пуховый, снеговой*).

Для понимания лексического значения слов-паронимов в их сочетаемости с другими словам использовались следующие виды упражнений:

1. Упражнения по выбору подходящего слова.
2. Упражнения, в которые включено истолкование значений слов-паронимов.
3. Упражнения словообразовательного характера.

При выполнении упражнений по выбору подходящего слова важным моментом является обсуждение мотивов, почему именно это слово следует выбрать. Для активизации работы в этом направлении мы использовали коллективные обсуждения.

1. К данным существительным подберите подходящие по смыслу прилагательные, стоящие в скобках. Составьте два предложения с прилагательными (по выбору)

Берег, пожар (лесной, лесистый).

Коллектив, беседа (дружный, дружеский).

Мы считаем, что с целью предупреждения ошибок в употреблении слов, имеющих структурное сходство, но различающихся значением суффиксов, важно организовать работу над составлением словосочетаний с последующим включением их в состав предложения. Например:

2. Вставьте в предложения подходящие по смыслу прилагательные. Докажи правильность выбора.

Мой товарищ живет в ... доме (соседнем, соседском). Саша - ... мальчик (понятный, понятливый). Огонь ... кровлю (охватил, обхватил).

К упражнениям второго типа, в которые включено истолкование значений слов-паронимов, относятся следующие упражнения.

1. Выпишите однокоренные слова.

Место, где много гор, называется гористым. Луга, расположенные в горах, называются горными.

- В чем состоит различие по составу и по смыслу слов *горный* и *гористый*? С каким словом нужно употреблять существительные *берег*, *река*, *воздух*.

2. Замените предложения словосочетаниями. Одно из слов

словосочетания должно быть однокоренным с выделенным словом.

Почва, содержащая глину. Посуда, сделанная из глины.

Глинистая почва. Глиняная посуда.

Работу над правильным употреблением паронимов в речи целесообразно сочетать со словообразовательной работой, при этом обращать внимание на сам факт образования паронимических пар. И поэтому в процессе экспериментальной работы нами использовались упражнения третьего типа – упражнения словообразовательного характера. Так, в процессе изучения имени прилагательного использовались такие упражнения.

1. От существительных *камень, глина, пух, гора, голос* с помощью суффикса *-ист-* образуйте имена прилагательные.

Образец (что?) *глина* – (какой?) *глинистый*.

- Подберите однокоренные прилагательные с другими суффиксами (*каменный, глиняный, горный, голосовой*).

- Составьте с некоторыми прилагательными словосочетания и запишите их, например: *лесистое место, лесная избушка*.

2. От существительного *камень* с помощью суффикса *-ист-* и *-н-* образуйте прилагательные. Запишите их с подходящими по смыслу словами.

В результате выполнения таких упражнений младшие школьники убеждаются, что от одного существительного можно образовать прилагательные с разными суффиксами, а значит и с разным значением.

В процессе экспериментальной работы мы пришли к выводу, что ценность описанных выше упражнений состоит в том, что в процессе их выполнения у учащихся формируется умение сравнивать значения слов в зависимости от их структуры. В процессе наблюдения ученики устанавливают сходство и различие в значении и структуре слов-паронимов, границы их сочетаемости. Данные виды упражнений развивают речевую зоркость детей, воспитывают у них внимательное отношение к слову, способствуют повышению речевой культуры.

Следующий этап работы - контрольный эксперимент, который был

призван оценить эффективность проведенной системы уроков, направленной на предупреждение речевых нарушений паронимического характера. Для этого младшими школьникам была предложена письменная работа, аналогичная той, что выполнялась на констатирующем этапе эксперимента. Задания, предлагаемые учащимся, представлены в Приложении 2. На контрольном этапе эксперимента высокий уровень овладения лексическими нормами употребления паронимов выявлен у пяти младших школьников (25 %), средний уровень – у десяти детей (50%), низкий уровень был выявлен у 5 учеников (25%). Сравнительные данные результатов констатирующего и контрольного экспериментов представлены в Таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Уровни овладения лексическими нормами употребления паронимов на констатирующем и контрольном этапах

Уровни овладения лексическими нормами (на материале паронимов)	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Низкий уровень	50 %	25 %
Средний уровень	40 %	50 %
Высокий уровень	10 %	25 %

Таким образом, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов свидетельствует о положительной динамике: большинство учащихся экспериментального класса овладели нормами употребления слов-паронимов речи, количество речевых нарушений, связанных с употреблением слов паронимов, значительно снизилось.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Основы речевой культуры закладываются в начальной школе, так как именно здесь дети впервые сталкиваются с литературным языком, с письменным вариантом языка, необходимостью совершенствовать речь. В настоящее время уже накоплен некоторый опыт по проблеме совершенствования речевой культуры и устранения и предупреждения различного рода речевых нарушений. Анализ методической литературы показал, что значительное количество публикаций посвящено проблеме овладения языковыми нормами на начальном этапе образования (О.Н.

Пожидаева, С.В. Буланова, Л.И. Давыдова, Л.Д. Ларкина и др.).

Изучение публикаций по проблеме исследования показывает, что в них затрагиваются различные вопросы предупреждения и устранения из речи младших школьников различных речевых ошибок и недочетов (Н.А. Асташов, И.Ю. Голованова, О.Ю. Ерофеева, Г.А. Медведева, Л.Н. Шагушина, Л.Б. Парубченко, В.В. Русецкий, Е.Ю. Бородкина, В.А. Чибухашвили и др.).

Некоторые аспекты работы с паронимической лексикой анализируются в работах Е.П. Кулебабы, Е.П. Колыхановой, Ф.П. Сергеева, Л.А. Дмитриевой. Однако в этих публикациях описываются лишь отдельные упражнения и предлагаются некоторые приемы работы со словами-паронимами. Система работы с паронимической лексикой до настоящего времени не разработано.

Экспериментальная работа по проблеме исследования включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе эксперимента были выделены уровни владения учащимися лексическими нормами (на материале паронимов). Высокий уровень был отмечен лишь у двух учеников (10%); средний уровень продемонстрировали 8 учащихся экспериментального класса (40 %); низкий уровень был выявлен у 10 учеников (50 %). В ходе анализа письменных контрольных заданий, анализа устных ответов и письменных работ учащихся были выявлены наиболее типичные ошибки паронимического характера: смешение значений слов, входящих в паронимическую пару, замена предложенных паронимов однокоренными словами других частей речи.

Формирующий эксперимент проводился в процессе изучения морфологии, а именно имени существительного, имени прилагательного и глагола. Цель этого этапа эксперимента – организовать на уроках русского языка работу, направленную на предупреждение речевых ошибок паронимического характера в речи младших школьников.

Работа над словами-паронимами, направленная на предупреждение речевых ошибок, включала три этапа: рецептивный (этап восприятия); репродуктивный (этап тренажа); продуктивный (этап порождения речи). Для

формирования у младших школьников навыка осознанного употребления в речи слов-паронимов в процессе экспериментальной работы проводилась словообразовательная работа на синтаксической основе, то есть на основе словосочетания и предложения. Именно такой подход способствует формированию у младших школьников навыка осознанного употребления паронимов в составе словосочетаний и предложений. В процессе работы с паронимами использовался прием сравнения, при котором паронимические слова сравниваются как со стороны их значения, так и со стороны их структуры. Для понимания лексического значения слов-паронимов в их сочетаемости с другими словам в процессе формирующего эксперимента использовались определенные виды упражнений: упражнения по выбору подходящего слова; упражнения, в которые включено истолкование значений слов-паронимов; упражнения словообразовательного характера.

Цель контрольного этапа эксперимента – оценить эффективность проведенной системы уроков, направленной на предупреждение речевых нарушений паронимического характера. На этом этапе эксперимента высокий уровень овладения лексическими нормами употребления паронимов выявлен у 5 учащихся (25 %), средний уровень продемонстрировали 10 учащихся экспериментального класса (50 %). Низкий уровень был выявлен у 5 учащихся (25 %). Данные итогового эксперимента наглядно показывают, что учащиеся экспериментального класса сумели дать правильных ответов больше, чем на констатирующем этапе. Количественные и качественные результаты контрольного эксперимента иллюстрируют положительные результаты обучения, что в свою очередь доказывает гипотезу об эффективности предполагаемой системы упражнений, направленной на предупреждение речевых нарушений паронимического характера.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Стратегия современного обучения русскому языку заключается в его направленности не просто на формирование определенных знаний, умений и навыков, а на воспитание и развитие личности ребенка, на овладение культурой речевого общения и поведения. В системе работы по развитию связной речи в качестве отдельного направления выделена культура речи – обучения нормам языка. Но эта работа не заняла еще в системе обучения достойного места. Проблема овладения нормами литературного языка, проблема устранения и предупреждения речевых нарушений продолжает сохранять свою остроту как в начальной, так и в средней школе.

Речевые нарушения, связанные с употреблением слов-паронимов, являются одними из самых распространенных. Структурное и звуковое сходство слов-паронимов, незнание учащимися традиций употребления таких слов, неумение учащихся вдумываться в смысл аффиксов приводит к непониманию семантики таких слов, к неправильному их толкованию и дает большое разнообразие ошибок в примерах употребления слов. В то же время анализ методической литературы по проблеме исследования показал, что специальных пособий, методических рекомендаций по проведению работы с паронимической лексикой до настоящего времени нет. Есть лишь отдельные статьи, материалы в пособиях, посвященных проблеме речевых ошибок учащихся (Е.П. Кулебаба, Е.П. Колыханова, Ф.П. Сергеев, Л.А. Дмитриева).

Реализация культурноречевого аспекта начального языкового образования, который предусматривает овладение нормами языка и предупреждения речевых ошибок в речи, связанных с неправильным употреблением слов-паронимов, затруднена отсутствием специальных пособий, методических рекомендаций, дидактического материала для проведения такой работы. Поэтому нами была сформулирована проблема исследования и намечены пути ее решения. В процессе экспериментальной работы была разработана система упражнений для учащихся начальной школы, направленная на предупреждение речевых нарушений, связанных с неправильным употреблением в речи слов-

паронимов, подобран дидактический материал, задания и упражнения, направленные на овладение лексическими нормами употребления паронимических слов. В ходе экспериментальной работы найдено подтверждение гипотезы исследования о том, что предупреждение речевых нарушений паронимического характера будет эффективным, если 1) работа проводится в три этапа (рецептивный, репродуктивный, продуктивный; 2) организуется словообразовательная работа со словами-паронимами на синтаксической основе, то есть на основе словосочетания и предложения; 3) используются специальные виды упражнений (упражнения по выбору подходящего слова, упражнения, в которые включено истолкование значений слов-паронимов, упражнения словообразовательного характера).

Проведенное исследование показало, что специальная работа с паронимами способствует усвоению семантики таких лексических единиц, особенностей их словоупотребления, развивает языковое чутье, помогает учащимся освоить лексические нормы сочетаемости таких слов. Работа над осознанным употреблением в речи слов-паронимов является одним из конкретных путей реализации коммуникативной направленности языкового образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеенко, Л.И. Формирование речевой культуры младших школьников в процессе работы над устной речью / Л.И. Алексеенко // Занковские чтения на Белгородчине: материалы региональных занковских чтений, посвященных 105-летию со дня рождения Л.В. Занкова. – Самара: Учебная литература, 2007. – С. 94-101.
2. Асташов, Н.А. Причины речевых недочетов в сочинениях младших школьников / Н.А. Асташов // Развитие речи младших школьников: Сб. научных трудов. - М., 2003. - С. 74 - 84.
3. Балалыкина, Э.А. Роль межъязыковой паронимии в сопоставительном описании и изучении русского языка / Э.А. Балалыкина // Русский язык за рубежом. – 2001. - № 3. – С. 31-37.
4. Бельчиков, Ю.А. Словарь паронимов русского языка / Ю.А. Бельчиков, М.С. Панюшева. - М., 2004. – 445 с.
5. Бородкина, Е.Ю. К вопросу о направлениях работы по предупреждению речевых ошибок младших школьников / Е.Ю. Бородкина // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. Межвузовский сборник научных трудов. Вып.15 / под общей ред. С.Н. Волкова. - Пенза: Изд-во Пензенской государственной технологической академии, 2011. - С. 103-107.
6. Бородкина, Е.Ю. Классификация речевых ошибок младших школьников при написании сочинений и изложений краеведческой направленности / Е.Ю. Бородкина // Образование в социально-культурном контексте Северного региона: материалы науч.-практ. конф. Вып. 2. - Архангельск: Поморский университет, 2010. - С. 130-135.
7. Бородкина, Е.Ю. Предупреждение речевых ошибок / Е.Ю. Бородкина // Начальная школа. - № 3. - 2009. - С. 7-13.
8. Бредихина, С.В. На ошибках учимся / С.В. Бредихина // Начальная школа. – 2002. - № 7. – С. 55 – 58.

9. Бронникова, Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников / Ю.О. Бронникова // Начальная школа. - 2003. - № 10. – С. 41-45.
10. Введенская, Л.А. Культура речи / Л.А. Введенская. - Ростов-на-Дону, 2012. – 211 с.
11. Виноградов, В.В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. - 2001. - № 3. - С. 9-16.
12. Винокур, Г.О. Культура языка / Г.О. Винокур. - М.: Академия, 2000. – 164 с.
13. Вишнякова, О.В. Лексические паронимы и слова с общей понятийно-логической соотнесенностью / О.В. Вишнякова // Русский язык в школе. – 2004. - № 3. – С. 79-81.
14. Вишнякова, О.В. Паронимы современного русского языка / О.В. Вишнякова. - М.: Академия, 2014. – 173 с.
15. Вишнякова, О.В. Фразеологические паронимы / О.В. Вишнякова // Русский язык в школе. – 2005. - № 3. – С. 77-81.
16. Воителева, Т.М. Русский язык и культура речи / Т.М. Воителева, Е.С. Антонова. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
17. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собр. соч. В 6-ти т. – Т.2. – М.: Просвещение, 2002. – 504 с.
18. Гайдаш, Ю.В. Некоторые проблемы формирования культуры речи младших школьников / Ю.В. Гайдаш // Современное русское языкознание и дидактика: сборник материалов Международной научно-практической конференции. - М., 2003. – С. 266-270.
19. Гальперин, П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношений языка и мышления / П.Я. Гальперин // Вопросы философии. – 2001. - №4 – С. 95-101.
20. Голованова, И.Ю. Проблема анализа речевых ошибок в контексте онтогенеза языковой компетенции / И.Ю. Голованова // Автореф. дисс. канд. филол. наук. - Челябинск, 2004. – 28 с.
21. Головин, Б.Н. Основы культуры речи: учебное пособие / Б.Н. Головин. - М.:

- Просвещение, 2012. – 322 с.
22. Голуб, И.Б. Грамматическая стилистика современного русского языка: учебное пособие / И.Б. Голуб. - М.: Просвещение, 2013. – 256 с.
23. Голуб, И.Б. Секреты хорошей речи: учебное пособие / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. - М.: Дрофа, 2010. – 243 с.
24. Голуб, И.Б. Стилистика современного русского языка: учебное пособие / И.Б. Голуб. - М.: Наука, 2012. – 564 с.
25. Горбачевич, К.С. Нормы современного русского литературного языка: учебное пособие / К.С. Горбачевич. - М.: Просвещение, 2009. – 208 с.
26. Григорьев, В.П. Паронимия / В.П. Григорьев // Языковые процессы современной русской художественной литературы. - М., 2001. – С. 34-53.
27. Демичева, В.В. Овладение учащимися начальной школы морфологическими нормами употребления глагола / В.В. Демичева, М.А. Шаповал / Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1-4 классов современной школы: сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции. – СПб.: САГА, 2007. - С. 50-53.
28. Дмитриева, Л.Д. Работа по предупреждению речевых нарушений паронимического характера / Л.Д. Дмитриева // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов межвузовской конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2017. - С. 10-14.
29. Ерофеева, О.Ю. Система работы по предупреждению лексических ошибок в речи учащихся / О.Ю. Ерофеева // Автореф. дисс. .. канд. пед. наук. - Самара, 2002. - 19 с.
30. Капинос, В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых // Оценка знаний, умений, и навыков учащихся по русскому языку / Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. М., 2006. – С. 69-74.
31. Колесников, Н.П. Парономазия как стилистическая фигура / Н.П. Колесников // Русский язык в школе. – 2003. - № 3. - С. 23-28.
32. Колесников, Н.П. Словарь паронимов русского языка / Н.П. Колесников. -

- М.: Просвещение, 2001. – 390 с.
33. Колыханова, Е.П. Изучение паронимов в средней школе / Е.П. Колыханова // Русская словесность. – 2009. - № 4. – С. 45-49.
34. Кулебаба, Е.П. Работа над однокоренными созвучными словами в 3-4 классах / Е.П. Кулебаба // Начальная школа. – 2001. - № 4. – С. 33 – 37.
35. Ладыгина, И.А. Воспитание произносительной культуры речи учащихся в условиях местного диалекта на уроках фонетики / И.А. Ладыгина, И.Г. Паршина // Методика преподавания русского языка и литературы: история и современность: сборник научно-методических трудов. – М.: МГОУ, 2008. - С. 81.-84.
36. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. М., 2000. – 210 с.
37. Львов, М.Р. Основы теории речи: учебное пособие / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
38. Львов, М.Р. Культура речи. Школьные проблемы / М.Р. Львов // Начальная школа. - 2002. – № 4. - С. 15-27.
39. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М.Р. Львов. - М.: Просвещение, 2005. – 176 с.
40. Матвеева, Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. - М., 2013. – 432 с.
41. Медведева, Г.А. Взаимодействие учителя и младших-школьников в работе по совершенствованию письменных текстов (на примере обучения выбору слов) / Г.А. Медведева, Л.Н. Шагушина // Начальная школа. - 2008. - № 2. - С. 20-24.
42. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М.: Академия, 2000. – 464 с.
43. Методика преподавания русского языка в начальных классах: Учебн. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. - М. Академия, 2012. – 464 с.

44. Методика развития речи на уроках русского языка / Под ред. Т.А. Ладыженской. - М.: Просвещение, 2010 – 324 с.
45. Панов, М.В. Как говорить правильно: заметки о культуре русской речи / М.В. Панов. - М.: Просвещение, 2002. – 243 с.
46. Парубченко, Л.Б. Значение исследования ошибок для методики преподавания русского языка / Л.Б. Парубченко // Русская словесность. - 2005. - № 3. - С. 51-54.
47. Пешковский, А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. - М.-Л., 2001. – 251 с.
48. Пожидаева, О.Н. Овладение школьниками языковой нормой на начальном этапе образования / О.Н. Пожидаева // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов межвузовской конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2015. - С. 70-73.
49. Розенталь, Д.Э. Практическая стилистика русского языка / Д.Э. Розенталь. - М., 2007. – 265 с.
50. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык: учебное пособие для вузов // Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. - М., 2010. – 448 с.
51. Русецкий, В.Ф. Речевые ошибки как языковое явление / В.Ф. Русецкий // Русский язык в школе. - 2005. - №2. - С. 2-9.
52. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик. - М., 2001. – 383 с.
53. Русский язык и культура речи: учебник для вузов / Под ред. В.Д. Черняк. - М., 2004. – 509 с.
54. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. - М.: Дрофа, 2005. – 703 с.
55. Савова, М.Р. Повышение культуры речи как фактор развития личности / М.Р. Савова // Начальная школа Плюс До и После. – 2008. - № 6. – С. 42-44.
56. Самсонов, Н.Б. Русский язык и культура речи / Н.Б. Самсонов. – М.: Издательство Ониск, 2010. – 304 с.
57. Сергеев, Ф.П. Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителя /

- Ф.П. Сергеев. - М., 2008. – 87 с.
- 58.Симонов, И.И. Нормы ударения и их усвоение современными школьниками / И.И. Симонов // Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителей-словесников: материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2010. - С. 268-271.
- 59.Скворцов, Л.И. Теоретические основы культуры речи: учебное пособие / Л.И. Скворцов. - М.: Наука, 2008. – 145 с.
60. Словарь-справочник лингвистических терминов // Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. - М.: Астрель, 2001. – 448 с.
- 61.Современный русский язык: учебник для вузов / Д.Э.Розенталь, И.Б. Голуб, М.А.Теленкова. – 8-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 448с.
- 62.Соловейчик, М.С. О содержании работы по культуре речи / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 2008. - № 3. – С. 49-54.
- 63.Соловейчик, М.С. Работа по культуре речи на уроках русского языка / М.С. Соловейчик // Начальная школа. - 2007. - № 7. – С. 21-25.
- 64.Соловейчик, М.С. Работа по культуре речи на уроках русского языка / М.С. Соловейчик // Начальная школа. - 2006. - № 9. – С. 31-34.
- 65.Ульянова, Д.В. К проблеме развития культуры звучащей речи у младших школьников / Д.В. Ульянова // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов межвузовской конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2015. - С. 109-114.
- 66.Ушинский, К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / К.Д. Ушинский // Собр. Соч. в 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 2009. – 528 с.
- 67.Фоменко, Ю.В. О принципах классификации ошибок в письменных работах школьников / Ю.В. Фоменко // Русский язык в школе. - 2004. - № 1. - С. 32 - 35.
- 68.Фоменко, Ю.В. О типологии речевых ошибок / Ю.В. Фоменко // Русский язык в школе. - 2006. - № 2. - С. 50-55.
- 69.Фомина, М.И. Современный русский язык. Лексикология: учебник / М.И.

- Фомина. - М.: Академия, 2001. – 415 с.
- 70.Цейтлин, С.Н. Ошибки в письменной речи учащихся и способы их классификации / С.Н. Цейтлин // Русский язык в школе. - 2004. - № 2. - С. 40- 46.
- 71.Цейтлин, С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение: учеб. пособие / С.Н. Цейтлин. - СПб.: Издательский дом «МиМ», 2007. - 192 с:
- 72.Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. - М., 2006. - 240 с.
- 73.Чирво, А.Ю. Звуковой образец как средство совершенствования произносительной культуры младших школьников / А.Ю. Чирво // Начальная школа. – 2009. - № 10. – С. 26-29.
- 74.Черных, М.Н. Повышение орфоэпической культуры младших школьников во внеурочной деятельности / М.Н. Черных // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалов межвузовской конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2017. - С. 31-36.
- 75.Чибухашвили, В.А. К вопросу о классификации речевых нарушений // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002. – С. 216-225.
- 76.Чибухашвили, В.А. Можно ли выработать «иммунитет» против речевых ошибок? / В.А. Чибухашвили // Начальная школа. – 2006. - № 7. – С. 51-54.
- 77.Чибухашвили, В.А. Использование компьютерных дидактических средств в работе по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемики в начальных классах / В.А. Чибухашвили // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. - Елец, 2002. - С. 114-121.
- 78.Чибухашвили, В.А. К вопросу о классификации речевых нарушений / В.А. Чибухашвили // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. - Елец, 2002. – С. 216-225.
- 79.Чибухашвили, В.А. Работа по предупреждению речевых нарушений у младших школьников при изучении морфологии / В.А. Чибухашвили // Современные проблемы преподавания русского языка и литературы:

Сборник научн. трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Л.П. Федоренко. - М., 2005. – С. 59-67.

80. Чибухашвили, В.А. Совершенствование речевой культуры в связи с изучением морфемики и словообразования / В.А. Чибухашвили // Проблема начального образования и подготовки специалистов: межвузовский сборник научных трудов. - Елец, ЕГПУ, 2004. – С. 211-216.
81. Юханова, А.В. Паронимы в современном немецком языке / А.В. Юханова // Иностранные языки в школе. – 2007. - № 6. – С. 23-27.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Текст № 1.

Мне **предоставили** возможность первым поливать чистую стену из шланга. Краска стала брызгаться, и там сейчас же получилось темно-коричневой пятно, будто **чернел** паук.

- Ура! – закричала **соседская** Аленка. – Пошло! Пошло-поехало! – и подставила ногу под краску.

Я сразу покрасил ей ногу от колена до пальцев. Тут же, прямо у нас на глазах, на ноге не стало видно ни синяков, ни царапин! Наоборот, Аленкина нога стала гладкая, как новенькая кегля...

Тут Мишка говорит:

- Люди добрые, как красиво! Ноги совсем как у настоящего индейца! Крась же её скорей!

- Всю! Всю красить? С головы до пят?

Тут Аленка прямо завизжала от восторга:

- Давайте, люди добрые! Красьте с головы до пят! Я буду как настоящая **индейка**! (По рассказу В. Драгунского «Сверху вниз, наискосок»).

-

Текст № 2.

Молодая ворона ходила по **каменистому** берегу реки и икала себе пропитание.

Вдруг видит: у самой воды лежит раковина. Ворона знала, что в **ней сытный** слизняк. Голодная птица даже головой начала мотать от удовольствия.

Но как открыть раковину острым крючковатым клювом? Разозлилась неудачница сильно на свой нос!

Тут подлетела старая ворона, схватила клювом добыча, взвилась с ней в воздух да оттуда, с высоты метнула ее о камни. Раковина вдребезги, а слизняк – вот он.

Молодая ворона только рот разинула. А старая ворона:

- *Кто дальше своего носа не видит, то с носом и останется. – И улетела (По В. Бианки).*

Текст № 3.

Смешиливый мальчик Минька с нетерпением ждал веселого рождественского праздника. Он даже подглядывал в щелочку двери и наблюдал, как мама украшает **высокую** елку.

На волшебном дереве уже висели бусы, флаги, **золотистые** фонарик, орехи, орехи, пастилки. Елку переплели гирляндой, будто **повязали** разноцветным платком.

Минька никак не мог дождаться прихода гостей. И если бы не сестра Лёля, наряженная как **невеста**, он бы точно съел все сладости до их прихода. Но Минька только откусил немного от яблока, тайком пробравшись на кухню.

Когда же мама в наказание подарила паровозик другому мальчику, Минька очень рассердился и сказал гостям:

- *Можете уходить, и тогда паровозик мне останется ... (По рассказу М. Зощенко).*

Текст № 4.

Это был кот, потерявший всякую совесть, кот – хулиган и бандит. Он воровал все: рыбу, мясо, сметану и хлеб. Однажды ворюга совершил непростительный **проступок**: разрыл в чулане банку с **дождевыми** червями. **Рыбная** ловля была сорвана.

Когда же кот утащил в **зубках** сетку с целым уловом окуней, мы решились на отчаянный **поступок**. Подкараулив разбойника в **единственном** узком лазе под домом, мы начали заманивать бандита плотицей. Кот вцепился **зубами** в рыбью голову, а Ленька потащил за леску.

Поймав огненно-рыжего беспризорника, мы не стали его бить, а накормили **сытным** ужином.

На следующее утро кот совершил благородный и неожиданный **поступок**. Когда куры взлетели на стол и начали склевывать с тарелок

гречневую кашу, **сытый** кот с победным криком прыгнул на стол. Потом он несся за петухом на трех лапах, а четвертой, передней, бил петуха по спине.

С тех пор кот ходил по дому и саду, как хозяин и сторож. А мы переименовали его из Ворюги в Милиционера (По К. Паустовскому).

Задания для контрольного этапа эксперимента

1. В каком предложении вместо глагола *одеть (одевать)* нужно употребить глагол *надеть (надевать)*?

- 1) *Мотоциклист одел шлем и нажал на педаль.*
- 2) *Наша текстильная фабрика одевала всю область.*
- 3) *Хозяин платил батракам мало, зато хорошо кормил и одевал.*
- 4) *Всех танцовщиц одели в одинаковые национальные костюмы.*

2. В каком предложении вместо слово *будничный* нужно употребить слово *будний*?

- 1) *«Вот мы и приехали домой», - уже другим, будничным голосом сказал капитан.*
- 2) *Однажды, в будничный день, поутру я с дедом разгребал во дворе снег.*
- 3) *Этот художник значительное место отводит изображению будничной стороны войны.*

3. В каком предложении вместо слова *враждебный* нужно употребить слово *вражеский*?

- 1) *В народных сказках животные иногда выступают в качестве враждебной силы, опасной для людей.*
- 2) *Ко всему была готова Оксана, но все же не ожидала столь сухого, даже враждебного приема.*
- 3) *Вокруг этого населенного пункта расположился враждебный полк.*

4. В каком предложении вместо слова *песочный* нужно употребить слово *песчаный*?

- 1) *На празднике детей угощали песочными пирожными.*
- 2) *На столике стояли песочные часы.*
- 3) *Отдыхающие загорали на песочном пляже.*