Введение……2

1 глава Теоретические основы совершенствования морфологической стороны речи младших школьников……7

1.1. Морфология как раздел науки о языке…… 7

1.2. Психолого – педагогические условия совершенствования морфологической стороны речи……..18

1.3. Особенности морфологической стороны речи младших школьников…… 23

1.4. Методы и приемы совершенствования морфологических умений…….36

2 глава Опытно – поисковая работа по проблеме исследования…….43

2.1. Анализ программ по проблеме исследования…… 43

2.2. Диагностика исходного уровня сформированности морфологических умений……56

2.3. Морфологические приемы совершенствования морфологической стороны речи……60

2.4. Анализ результатов исследовательской работы по совершенствованию морфологической стороны речи……...63

Заключение……..68

Список использованной литературы…….....71

Приложения……77

ВВЕДЕНИЕ

Назначение предмета «Русский язык» в начальной школе состоит в том, чтобы заложить основы формирования функциональной, грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка, помочь осознать себя носителем языка. Большие возможности для языкового и умственного развития содержит обучение грамматике родного языка, в частности морфологии. Это способствует общему образованию учащихся, осознанию ими языковых явлений, овладению русским языком в его устной и письменной формах, развитию логического, абстрактного и конкретно - образного мышления

Совершенствования морфологической стороны речи младших школьников

Морфология относится к традиционно изучаемым в начальной школе разделам русского языка. Поэтому, казалось бы, вопросы содержания и методики изучения этого раздела не актуальны. Однако изменение целей обучения и появление новых требований к результатам освоения младшими школьниками образовательной программы ФГОС по русскому языку, а также достижения передового опыта учителей оказывают постоянное воздействие на содержание, планирование и организацию занятий по морфологии в начальной школе.

Несмотря на то, что методика формирования грамматических понятий достаточно разработана большинство учёных (языковедов, философов, психологов, социологов, педагогов) озабочены снижением общего уровня грамматической культуры. Следовательно, необходимо вести планомерную работу по формированию языковой компетенции.

Об этом говорит поток научных исследований. Работы Б.Г. Ананьева, Л.А. Венгера, Б.Ф. Ломова, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др. позволяют создавать научно-обоснованные предпосылки для выявления условий индивидуализации деятельности в развитии грамматических умений у детей.

Обогащение словарного запаса учащихся на материале художественных произведений, обучение связной речи и развитие её выразительности, совершенствование морфологической сторон речи - таковы основные задачи, которые решаются в практической работе словесников и теоретических исканиях методистов. Большой вклад в разработку проблемы внесли М.А. Рыбникова, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Л.М. Зельманова, и др.

К.Д. Ушинский развитие «дара слова» ставил на первое место вместе с сознательным обладанием сокровищами языка. Он основал направление, в котором присутствуют такие факторы, как логика, литературные образцы, их анализ, опора на грамматику, творчество учащихся, их самостоятельность.

С именами Львова М.Р., Ладыженской Т.А., Рамзаевой Т.Г., Купаловой Ю.А. связано формирование и развитие коммуникативного направления в обучении русскому языку как средству общения, обучение речевой деятельности.

Вопросы морфологической стороны речи рассматривали Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский. Исследования Г.М. Андреевой, В.А. Канн-Калика, А.А. Кидрона, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.М. Мудрика, В.Н. Панферова, Г.С. Трофимовой, Д.Б. Эльконина доказывают необходимость систематической работы по совершенствованию морфологической стороны речи и организации коммуникативной деятельности, специально организованного общения.

Однако, как показывает практика, несмотря на повышенный интерес к проблеме, уровень морфологического развития детей младшего школьного возраста недостаточен. В связи с этим большое значение приобретает современная и методически грамотно организованная работа по совершенствованию грамматических умений.

Методологическую основу исследования составляют коммуникативно - деятельностный, системный и личностный подход к процессу совершенствования младших школьников морфологической стороны речи в рамках методики преподавания русского языка (Е.В. Архипова, О.С. Арямова, М. Т. Баранов, Л. Ф. Климанова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Н. А. Пленкин, Н. И. Политова, Т. Г. Рамзаева, Т. Н. Чижова, Г. С. Щеголева и др.). А также труды в области русского языка Цейтлин С. Н., Щерба Л. В., Яковлева В. И., М. С. Соловейчик.

Сказанное выше позволяет сформировать проблему, требующую разрешения – какие средства обучения помогут учителю совершенствовать морфологическую сторону речи младших школьников на уроках русского языка. Решение данной проблемы обусловило выбор темы выпускной квалификационной работы «Совершенствование морфологической стороны речи младших школьников на уроках русского языка». Тема раскрыта на примере изучения глагола в 4 классе.

Объект исследования: процесс совершенствования морфологической стороны речи младших школьников.

Предмет исследования: методы и приемы совершенствования морфологической стороны речи младших школьников.

Цель исследования: на теоретическом уровне изучить основы морфологической стороны речи младших школьников.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены его **задачи:**

1. Изучить особенности морфологической стороны речи младших школьников, а так же типичные морфологические ошибки.
2. Проанализировать программы и учебники по русскому языку в начальной школе.
3. Выявить методы и приемы формирования морфологических умений младшего школьника.
4. Выявить и реализовать на уроках русского языка методы и приёмы совершенствования морфологической стороны речи, направленные на достижение планируемых предметных результатов освоения морфологии.

В соответствии с целью и задачами сформулирована **гипотеза:** процесс достижения младшими школьниками планируемых предметных результатов по морфологии будет успешным, если на уроках русского языка комплексно использовать такие эффективные методы обучения, как: метод языкового анализа, метод конструирования, наглядный метод, метод упражнений.

Методы исследования: анализ научной литературы по данной проблеме, естественный педагогический эксперимент, изучение продуктов деятельности учащихся, методы математической обработки материала.

База исследования: МОУ СОШ п. Калиново, 3 класс, классный руководитель Габидулина Ирина Михайловна. В исследовании приняли участие ученики 4 класса в количестве 25 человек.

Этапы исследования: Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом, теоретико – организационном этапе изучалась и анализировалась психолого – педагогическая, лингвистическая, научно - методическая литература по проблеме исследования, формулировалась его тема, цель; были определены предмет, рабочая гипотеза, задачи исследования.

На втором, содержательно – технологическом этапе проводилась диагностика уровня сформированности морфологических умений. Подбирался ряд методов и приемов по улучшению уровня сформированности морфологических умений.

На третьем, итогово – аналитическом этапе уточнялся диагностический инструментарий, проводился контрольный этап исследования, обобщались и анализировались результаты, формулировались выводы.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1Морфология как раздел современного русского языка, система частей речи в современном русском языке

Морфология - это одна из составных частей грамматики, раздел науки о языке, изучающий части речи и их формы. Изучаемые понятия: части речи (знаменательные, незнаменательные) имена (существительное, прилагательное, числительное, местоимение), глагол, наречие, слова категории состояния, предлог, союз, частица, междометие, звукоподражания, морфологические признаки частей речи.

Следует назвать имена ученых, внесших большой вклад в изучение морфологии. Это А. А. Потебня, Ф. Ф. Фортунатов, Л. В. Щерба, А. А. Шахматов, А. М. Пешковский, Р. О. Якобсон К. Д. Ушинский, С. А. , В. В. Виноградов и др. В трудах В. В. Виноградова наиболее полно выражены взгляды в первую очередь на морфологию как на учение о слове и на грамматику. Вслед за В. В. Виноградовым морфологию часто называют «грамматическим учением о слове». Грамматическими свойствами слов являются грамматическая категория, грамматическое значение и грамматическая форма.

Объектом изучения в морфологии являются отдельные слова. Морфология изучает грамматические свойства слова. Задачи морфологии ограничиваются не только изучением форм слова и выражаемых ими общих грамматических значений, но и в морфологию включается учение о частях речи как лексико - грамматических категориях слов.

Грамматическая категория - это значения слов обобщенного характера, значения, отвлеченные от конкретных лексических значений этих слов. Категориальные значения могут быть показателями, например, отношения данного слова к другим словам в словосочетании и предложении (категория падежа), отношения к лицу говорящему (категория лица), отношения сообщаемого к действительности (категория наклонения), отношения сообщаемого ко времени (категория времени) и т.д. Грамматические категории обладают различной степенью абстрагирования. Например, грамматическая категория падежа в сравнении с грамматической категорией рода является более абстрагированной категорией. Так, любое существительное включается в систему падежных отношений, но не каждое из них включается в систему противопоставлений по роду: учитель - учительница, актер - актриса, но педагог, языковед, режиссер. Термин «грамматическая категория» используется и в более широком значении - в значении класса слов, объединенных общими грамматическими признаками. В таком смысле говорится о категории существительного и т.д. Однако при этом добавляется уточняющее прилагательное «лексический», т.е. речь идет о лексико - грамматических категориях слов или частях речи. Та или иная грамматическая категория (категория рода, числа, падежа и т.д.) в каждом отдельном слове имеет определенное содержание. Так, например, категория рода, свойственная и-

менам существительным, в слове книга обнаруживается тем, что это имя существительное является существительным женского рода; или категория вида, например, в глаголе рисовать имеет определенное содержание - это глагол несовершенного вида.

Подобные значения слов называются грамматическими значениями. Следовательно, каждое слово может обладать рядом грамматических значений, например, в глаголе *бежал* заключены следующие грамматические значения: значение прошедшего времени, значение единственного числа, значение мужского рода, значение несовершенного вида.

Грамматические значения выражаются различными языковыми средствами. Например: значение 1-го лица единственного числа у глагола *пишу* выражается при помощи окончания -у, а общее значение творительного падежа в имени существительном (любовался) лесом выражается при помощи окончания -ом. Такое выражение грамматических значений внешними языковыми средствами называется грамматической формой.

Морфология как раздел грамматики изучает группы слов, объединенных общими признаками, благодаря которым происходит разделение слов на части речи, не однородны для разных групп слов

Вопрос о частях речи является спорным и решение его зависит от того, что принять за основание для классификации. В лингвистике существуют несколько классификаций частей речи: Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, А. Н. Савченко, О. П. Суника. Наиболее известными и авторитетными классификация частей речи Л. В. Щербы и В. В. Виноградова.

Оба ученых определяюткак группы слов имеющие: 1) одинаковое общекатегориальное значение, 2)одиннаковый комплекс частных грамматических категорий и систем парадигм, 3)одинаковое синтаксическое «поведение» в словосочетании и предложении, 4)одинаковые словообразовательные свойства.

Таким образом, части речи -это лексико-грамматические классы слов, т. е. классы слов, выделенные с учетом их обобщенного значения, морфологических признаков и синтаксического поведения.

В русском языке выделяется 12 частей речи, объединяемых в три группы.

1. Самостоятельные части речи:

-имя существительное,

-имя прилагательное,

-имя числительное,

-местоимение,

- глагол,

- наречие,

-слова категории состояния

2. Служебные части речи

-предлог,

-союз,

-частица,

-модальные слова.

3. Междометие.

При этом каждая самостоятельная часть речи, как уже было сказано, определяется по трем основаниям (обобщенное значение, морфология, синтаксис). Остановимся на характеристике глагола как части речи. Это обусловлено тем, что содержание исследовательской части ВКР связанно с совершенствованием морфологической части речи при изучении глагола.

Глагол - одна из важнейших самостоятельных частей речи. Глагол — это часть речи, обозначающая процесс как изменяемость во времени; этот атрибутивный семантический признак глагола, выраженный грамматически в категориях вида, залога, наклонения, времени. Глагол обозначает как процесс (процессуальный признак) действия, состояния, отношения, перемещение в пространстве, речь и звуки, признак, мысль, восприятие Глагол располагает обширной системой форм, однако не от всех глаголов могут быть образованы все возможные спрягаемые формы, а также причастие и деепричастие; есть семантические, стилистические ограничения Глагол имеет следующие классы форм: 1) спрягаемые формы, реализующие изменение глагола по лицам, временам, наклонениям, числам и родам; 2) инфинитив; 3) причастия и деепричастия.

Спряжение – изменение глагольных форм настоящего-будущего времени, а также повелительного наклонения по лицам [10, с. 225]. В русском языке два основных типа спряжения: I с окончаниями –у, -ош (ешь), -от(-ёт), - ом (ём), -оте (-ёте), -ут (иду, идёшь, идём, идёте, идут) и II с окончаниями –у, иш (ишь), ит, -им, -ите, -ат (кричу, кричишь, кричим, кричите, кричат). Ко II спряжению относятся глаголы на –ить (кроме брить, стелить, зиждиться) 4 глагола на –ать и 7 – на –еть: слышать, гнать, держать, дышать, видеть, обидеть, ненавидеть, вертеть, смотреть, зависеть, тер-

петь. Все остальные глаголы с безударными личными окончаниями относятся к I спряжению. Глаголы бежать, хотеть, чтить (а также их дериваты) являются разноспрягаемыми, так как имеют окончания обоих спряжений. Глаголы дать, есть (и их приставочные дериваты) называют глаголами особого спряжения, так они имеют нетипичные архаичные окончания (дать – дам, даст, дадим, дадите, дадут; есть – ем, ешь, ест, едим, едите, едят).

Спрягаемые формы выражают значения вида, залога, лица, числа, времени, наклонения. Формы прошедшего времени и сослагательного наклонения обладают также значением рода. Спрягаемые формы способны выражать значение лица, поэтому называются личными. Эти формы, как правило, выполняют функцию простого глагольного сказуемого (предиката - их называют предикативными). Инфинитив является неспрягаемой (неличной) формой глагола. Спрягаемые формы и инфинитив одного глагола имеют одно и то же видовое и залоговое значение. Причастие и деепричастие являются особыми (атрибутивными) глагольными формами и, находясь на периферии глагольного «поля», близки по своим грамматическим (морфемно - и морфолого - синтаксическим) характеристикам к прилагательному и наречию соответственно.

Морфологические категории глагола различаются по составу охватываемых ими форм. Категории вида и залога присущи всем формам

глагола, включая причастия и деепричастия. Остальные морфологические категории глагола присущи лишь определенным классам форм. Категорией наклонения обладают все спрягаемые формы, но она не свойственна формам инфинитива, причастий и деепричастий. Категория времени присуща лишь формам изъявительного наклонения, но отсутствует в формах сослагательного и повелительного наклонениях. Категория лица свойственна формам изъявительного наклонения (кроме форм прошедшего времени) и формам повелительного наклонения. Не обладают категорией лица формы сослагательного наклонения, инфинитива, причастий и деепричастий.

Категория числа свойственна всем формам глагола, кроме форм инфинитива и деепричастий. Категория рода присуща — в ед. ч. — лишь формам прошедшего времени и сослагательного наклонения. Парадигма глагола – это сложная система, состоящая из нескольких подсистем.

Все глагольные формы делятся на две группы: спрягаемые формы и неспрягаемые. Спрягаемые формы – это словоизменительные формы глагола: формы наклонения, времени, лица, числа и рода. Инфинитив – это неизменяемая форма глагола. Инфинитив имеет свои формальные показатели: суффиксы –ть, -ти, -чь: *читать, писать, говорить*. Небольшая группа глаголов имеет суффикс – ти: *идти, везти, нести, грести.*

Наклонение - словоизменительная грамматическая категория глагола, обозначающая отношение процесса к действительности и выражающая это значение в формах изъявительного, повелительного и сослагательного наклонений». Морфологическая категория наклонения глагола - это система противопоставленных друг другу рядов форм, выражающих отношение действия к действительности и имеющих значения реальности (изъявительное наклонение), побуждения (повелительное наклонение) или предположительности, возможности (сослагательное наклонение). Изъяви-

тельное наклонение, указывая на реальность действия, состояния или отношения, тесно связано с категорией времени: значение этого наклонения выявляется в формах настоящего, прошедшего и будущего времени. Повелительное и сослагательное наклонения, указывая на ирреальность действия (его требуемость или же возможность), не имеют форм времени. Категория наклонения отражает собственно модальные оттенки значения отношения действия к действительности, данная категория организуется противопоставлением следующих рядов форм: 1) форм изъявительного наклонения, в состав которых входят формы настоящего, прошедшего и будущего времени у глаголов несовершенного вида и формы прошедшего и будущего времени у глаголов совершенного вида; 2) форм повелительного наклонения *(скажи*, *скажемте)*, *скажите)*; 3) форм сослагательного наклонения (*сказал бы, сказала бы, сказало бы, сказали бы*).

Время – морфологическая словоизменительная категория глагола, выражающая в противопоставлении форм настоящего, прошедшего и будущего времени отношение действия ко времени его осуществления. Действие может совпадать с моментом речи, может предшествовать ему и ли следовать за ним. Настоящее время указывает на одновременность действия с определенной точкой отсчета временных отношений – с момента речи: *Я иду*. Формы прошедшего и будущего времени указывают

соответственно следование предшествование точке отсчета: *Я шел, на следование за ней: Я буду идти.*

Категория времени тесно связана с категориями вида и наклонения: глаголы совершенного вида не имеют форм настоящего времени; противопоставление временных форм осуществляется только в рамках изъявительногонаклонения.

Вид – морфологическая несловоизменительная категория глагола, выражающаяся в противопоставлении лексем совершенного и несовершенного вида и служащая для обозначения различий в характере протекания действия. Любой глагол является глаголом совершенного или несовершенного вида, многие глаголы составляют видовые пары: *зажечь – зажигать, сделать – делать.* Совершенный вид указывает на целостность действия и достижение им внутреннего предела*: сказать, прочитать.* Несовершенный вид обозначает не только нецелостное действие, расчленяемое на отдельные фазы: *начал читать, кончил говорить,* но и целостное, предельное действие*: мы уже читали этот роман (прочитали), Вчера мы смотрели «Гамлет» (посмотрели).*

По характеру своего значения вид соотносится со способами глагольного действия, отличаясь от данных лексико-грамматических разрядов четкой формальной и грамматической сочетаемости: 1) глаголы несо-

вершенного вида имеют полную временную парадигму: *читал, читаю, буду читать*, у глаголов совершенного виде нет форм настоящего времени: *прочитал, прочитаю*; 2) форма будущего времени у глаголов несовершенного вида аналитическая: *буду строить*, а у глаголов совершенного вида – синтетическая: *построю*; 3) глаголы совершенного вида никогда не сочетаются с фазовыми глаголами *начать – начинать, продолжить – продолжать, кончить – кончать.*

Все грамматические формы одного глагола синтаксически занимают одну позицию. Синтаксические функции глагола сложны и разнообразны. Спрягаемые формы глагола в предложении выполняют функцию сказуемого. Предикативным формам глагола противопоставляются формы атрибутивные — причастие и деепричастие, используемые для выражения определительных и обстоятельственно-определительных значений. Причастие может входить в состав сказуемого. Многообразны синтаксические функции инфинитива.

Подготовка к изучению глагола проводится в 1 классе и заключается в развитии у учащихся внимания к лексическому значению глагола. Работа над глаголами проводятся в связи с чтением «Азбуки», составлением предложений по картинкам и т. д. Более целенаправленная работа над глаголами начинается во II классе в процессе изучения темы «Слова, отве-

чающие на вопрос что делать?». Начинается работа с глаголов, у которых лексическое значение совпадает с грамматическим (*бежит, летает, прыгает, ходит, бросает и т. п.*). На примере действий, которые выполняют сами учащиеся, они наглядно убеждаются в том, что обозначают глаголы. Важным условием является подбор глаголов, значение которых не совпадает с житейским пониманием «действия» предмета. Постепенно у детей начинает формироваться расширенное понимание действия предметов, включая состояние *(болеть, спать и т. п.)*, отношение к другому предмету *(удивляться, гордиться, уважать и т. п.)*, изменение качества (*зеленеть, желтеть и т. п.)*.

Во втором классе формируется умение ставить вопросы к слову, используя глаголы различных временных форм и вида. Одновременно при распознавании вопросов что делает? и что делают? второклассники знакомятся с изменением глагола по числам. Постановка к глаголам вопросов что делал? что делает? что сделает? или будет делать? фактически представляет собой пропедевтическую работу над временными формами глагола. Постановка морфологического вопроса к слову проводится чаще всего в предложении. Во II классе вопрос к слову ставится для выяснения, что обозначает слово: предмет, действие предмета или его признак. Важно научить ставить вопрос к слову, подбирать слова, отвечающие на у-

казанный учителем вопрос, изменять слово в соответствии с изменением вопроса (например: что делает? играет, что делают? играют; что делал? читал, что делала? читала и т. п.). Необходимым условием работы над глаголом является составление предложений с употреблением определенных глаголов и постановке к ним вопросов.

В III классе основными задачами является формирование понятия «глагол как часть речи», в ознакомлении с изменением глаголов по числам и временам, овладение учащимися умением образовывать временные формы глаголов. При определении времени глагола для младших школьников основным показателем выступает вопрос, на который отвечает глагол. Важно научить правильно, пользоваться вопросом в целях распознавания и образования временных форм глагола. В процессе изучения темы «Глагол» систематически проводятся упражнения с заданием: изменить глаголы по временам. При этом предлагаются однокоренные глаголы несовершенного и совершенного вида*: получать — получить, объединять — объединить, отправлять — отправить, доставлять — доставить, писать — написать, покупать — купить и. т. д.*.

Для развития у учащихся осознанного употребления глагола в определенном времени необходимо использовать тексты. В заданиях упражнений учащимся предлагается определить время глагола и обосновать употребление той или иной глагольной формы, а также изменить время (например, заменить настоящее время прошедшим или наоборот), составить рассказ, употребив глаголы в определенном времени, и т. п. В IV классе - изучение неопределенной формы глагола, овладение спряжением глаголов, формирование навыка правописания безударных личных окончаний глаголов. Усовершенствуются знания учащихся о том, что глаголы, отвечающие на вопрос что делать? (несовершенного вида), имеют настоящее время, прошедшее, будущее сложное; глаголы, отвечающие на вопрос что сделать? (совершенного вида), имеют только прошедшее время и будущее простое.

Развивается умение соотносить временную и начальную формы глагола: умение «переходить» от начальной формы к той или другой временной форме и, наоборот, от временной формы к начальной, например: начальная форма что сделать? встретить — 2-е лицо единственного числа будущего времени — встретишь; 2-е лицо единственного числа настоящего времени — встречаешь, начальная форма этого глагола — встречать.

Особое место в IV классе занимает работа над навыком правописания личных окончаний глаголов: умение распознать глагол, его время, лицо и число, умение перейти от временной формы к начальной (неопределенной), определить спряжение глагола по неопределенной форме, знание окончаний глаголов I и II спряжения. При формировании навыка правописания личных окончаний глаголов все указанные умения определенным образом взаимодействуют между собой. Овладение учащимися последовательностью (алгоритмом) действий представляет собой не что иное, как установление связей между знаниями и применение их на практике при решении орфографической задачи. При написании личных окончаний глаголов учащиеся овладевают следующей последовательностью действий:

1. Узнать начальную форму глагола и по ней определить спряжение.
2. Определить время, лицо и число глагола.

3. Вспомнить окончание глагола этого спряжения и лица, написать его. В качестве отдельного этапа выделяется работа над глаголами прошедшего времени. Новым для учащихся IV класса является сопоставление суффикса в глаголах неопределенной формы и прошедшего времени (услышать — услышал, строить — строил, таять — таял и т. п.). На всех этапах работы по теме «Глагол» осуществляется работа над развитием речи. В процессе изучения темы речь учащихся обогащается новыми глаголами; а также дети уточняют лексическое значение глаголов, наблюдают над многозначностью глаголов, их употреблением в прямом и в переносном значении.

Морфологические упражнения: выявление морфем в составе слова, морфемный анализ слова; морфологический разбор слов, словоформ; определение части речи, рода, числа, падежа, типа склонения — для склоняемых слов, времени, лица, спряжения — для спрягаемых. Определение морфологической основы проверки орфограмм. Связь морфологических упражнений с синтаксическими: выявление связей между словами в словосочетании, в предложении и морфологических средств, определяющих эти связи; установление морфологических средств в выражении значений слова, его форм, словосочетаний, предложений. Это— аналитические морфологические упражнения. Синтетические морфологические упражнения: образова-

ние морфологических форм слов: их изменение по числам, падежам, родам, временам, наклонениям, лицам и пр.; построение таблиц склонений, спряжений и пр.; образование всех возможных форм той или иной части речи (например, образовать все формы глагола стать — становиться); употребление слов, тех или иных частей речи, а также словоформ в словосочетаниях, в предложениях и в тексте — в том числе и в свободной самостоятельной речи, в сочинении. Обнаруживание ошибок (недочетов) в образовании или в употреблении морфологической формы, в использовании ее в тексте; исправление обнаруженной ошибки (недочета).

Основные задачи работы над глаголом в начальных классах заключаются в том, чтобы сформировать первоначальное понятие о глаголе как части речи, развить умение осознанно употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, выработать навык правописания личных окончаний глаголов I и II спряжения.

Отметим особо следующее: все эти направления являются базисными и для обогащения речи: освоение новых лексем-глаголов, новых значений уже известных слов глаголов, введение в глагольные синтаксические конструкции новых слов других частей речи – эта собственно лексическая работа по активизации и увеличению словаря учащихся сочетается с освоением

новых синтаксических конструкций в рамках общего обогащения речи.

Таким образом, изучение морфологии в начальной является фундаментом для формирования умений и навыков правописания, подготавливает учащихся к изучению школьного курса синтаксиса, открывает возможности для развития речи учащихся и усвоения правил словоупотребления.

Учителю начальной школы необходимо хорошо знать грамматические признаки каждой части речи т. к. на базе этих знаний у учащихся формируются определенные морфологические умения, на которые опирается педагог в процессе совершенствования морфологической стороны речи младших школьников на уроках русского языка.

1.2. Психолого – педагогические условия совершенствования морфологических умений на уроках русского языка

Морфологические умения формируются и совершенствуются с опорой на знания о частях речи, на успешное усвоение грамматических понятий.

Эффективность работы педагога в этом направлении может быть обеспеченна путем соблюдения ряда условий. Рассмотрим эти условия.

1. *Активная умственная деятельность учащихся*. Известно, что результативность усвоения знаний в значительной степени обусловлена методами обучения. Репродуктивный (воспроизводящий) метод не дает желаемых результатов, поскольку не обеспечивает активной познавательной деятельности и в основном ориентирует ученика на запоминание.

Сегодня наиболее перспективным и соответствующим социально - экономическим, а также и психологическим условиям является проблемное обучение.

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания.

Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

Проблемное обучение в меньшей мере чем другие типы обучения применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими типами обучения.

Несмотря на выделенные недостатки, на сегодняшний день проблемное обучение является наиболее перспективным.

Движущей силой любого развития является преодоление соответствующих противоречий. А преодоление этих противоречий всегда связано с определенными способностями, которые в психологии принято называть рефлексивными способностями. Они предполагают умение адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности (профессиональной, личностной), а также спланировать и осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей (противоречий). Эти способности являются одними из базовых для современного специалиста. Они лекциями и рассказами не передаются. Они "выращиваются". Значит, учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы "выращивать" эти способности у будущих специалистов.

2. *Целенаправленная работа над развитием у учащихся лингвистического отношения к слову.* Лингвистическое отношение к слову формируется у учащихся в процессе усвоения теоретических знаний, развития абстрактного мышления и означает прежде всего осознание взаимодействия семантической и грамматической сторон языка (содержания и грамматических средств его выражения).

3. *Осознание существенных и несущественных признаков понятия*. Необходимо особо подчеркнуть, что для успешного формирования понятий предметом осознания учащихся должны быть не только существенные, но и несущественные признаки понятия. Выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения, выражающегося в том, что учащиеся несущественный признак принимают за существенный и берут его в качестве ориентира при определении понятия.

Работа над понятием, начинается с анализа языкового материала и установления существенных признаков понятия. Как доказано многочисленными исследованиями по психологии и методике русского языка, результативность аналитической деятельности учащихся возрастает, если школьники сами составляют (или подбирают) исходный языковой материал, выполняя под руководством учителя определенные задания. Результативность обусловлена тем, что сам характер задания требует от учащихся активного оперирования признаками понятия и нацеливает учащихся на понимание роли изучаемой категории в речи. На уроке создается благоприятная речевая ситуация, побуждающая учащихся к употреблению глаголов и фиксации на них внимания.

4. *Включение нового понятия в систему ранее изученных* - важнейшее условие усвоения понятия, применения знаний в речевой практике. Установление связей между понятиями составляет фундамент системы знаний учащихся по русскому языку, фундамент осознанного владения языком. Связи между понятиями обеспечивают мобильность применения теоретических знаний при решении практических задач (грамматических, орфографических, речевых и др.).

Очень часто при объяснении нового материала по русскому языку в начальных классах учителя, особенно молодые, не используют тех знаний, которые учащиеся получили, и так излагают знакомые им темы, будто дети никогда ничего не слышали о них. Совершенно очевидно, что в большинстве случаев сами учащиеся не смогут достаточно четко вычленить то, что им уже известно по данному вопросу, отделить знакомый материал от тех сведений, которые усваиваются ими впервые.

При этом многим учащимся, в том числе и сильным, иногда кажется, что им уже все знакомо по данной теме, что ничего нового в ней нет. Отсюда скука на уроках и безразличие к предмету. Положение усугубляется еще и тем, что материал как по грамматике, так и по орфографии слишком абстрактен и сам по себе не вызывает особого интереса у учащихся. Задача учителя русского языка– психологически подготовить ребят к восприятию нового материала и так построить работу, чтобы они вначале восстановили в памяти все ранее изученное по данному вопросу и только на этой основе получали бы новые знания.

5. *Раскрытие сущности связи определенных языковых категорий* включается в сам процесс изучения новой категории, а также осуществляется после изучения в отдельности каждой из рассматриваемых категорий или одной из них.

Установление связи между компонентами знаний, т.е. приведение их в систему, делает возможным их применение на практике (в письменной и в устной речи).

6. *Наглядное изучение понятия*. На разных этапах формирования понятий применение наглядности выполняет вполне определенную роль. На начальном этапе ознакомления с признаками понятия наглядность используется с целью четкой "подачи" признаков изучаемого явления в их конкретном проявлении в речи.

Специфика наглядных средств, используемых при формировании морфологических понятий, обусловлена тем, что объектом изучения являются слова. Следовательно, в качестве средств наглядности, наряду с таблицами, схемами, конкретными предметами, их рисунками, выступает сам языковой материал. Тексты, отдельные слова и предложения должны быть такими, чтобы изучаемое явление было представлено в них четко и выпукло, в наиболее ярком проявлении своей речевой функции и своих грамматических особенностей. Эта так называемая внутренняя наглядность создает для учащихся возможность абстрагировать признаки понятия (при первоначальном знакомстве с понятием), распознать изучаемое явление среди других, сходных с ним в каком-либо отношении.

Итак, основными психолого- педагогическими условиями, способствующими усвоению грамматических понятий, являются: активная умственная деятельность учащихся, заинтересованность учащихся в познании нового, опора на их речевой опыт, системность знаний, целенаправленная работа над формированием у школьников лингвистического отношения к языковым единицам.

1.3 . Особенности морфологической стороны речи младших школьников на уроках русского языка

Морфологические знания, которые получает ребенок при изучении частей речи и морфологические умения, обеспечивающие ребенку грамматическую правильность речи, т. е. употребление морфологических единиц в соответствии с языковой нормой.

Владение грамматическим строем речи является одним из важных этапов речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка.

Развитие грамматического строя речи понимается как длительный процесс формирования умений оформлять высказывания с точки зрения законов и правил русского языка. Свободная устная и письменная речь опирается на владение достаточным словарным запасом, а также на уровень сформированности грамматического строя речи. Бедность словаря, аграмматизмы мешают полноценному общению, а следовательно и общему развитию речи ребенка. И, напротив, отсутсвие аграмматизмов является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития.

Развитие грамматического строя речи в онтогенезе описано в работах

многих авторов: А.Н.Гвоздева, Т.Н.Ушаковой, А.М.Шохнаровича, Д.Б.-Эльконина. Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа). Обычно у нормально развивающегося ребенка овладение такими навыками происходит в процессе общения со взрослыми, он усваивает грамматический строй речи на уровне подсознания. Ребенок понимает, что означает та или другая форма, прежде, чем начнет ее использовать в речи. При формировании грамматического строя речи ребенок усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделяет общие правила грамматики на практическом уровне, обобщает эти правила и закрепляет в собственной речи.

Развитие морфологических и синтаксических систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появляются новые формы слова, которые способствуют усложнению структуры предложения, и наоборот, усложнение структуры предложения способствует появлению и закрепляет новые грамматические формы слов.

В работах А.Н.Гвоздева с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.

I – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней. Этот период включает два этапа:

1 этап однословного предложения;

2 этап предложений из нескольких слов-корней;

В этом периоде ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложения, в речи ребенка небольшое количество слов. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц,

предметов, звукоподражания. Также в этом периоде в речи ребенка появляется фраза. Однако грамматическая связь между словами отсутствует, ребенок улавливает лишь общее содержание, формально-знаковые средства языка не дифференцируются. Ребенок еще не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковую форму в различных словосочетаниях. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни.

II – период усвоения грамматической структуры предложения. Этот период состоит из трех этапов:
1этап формирования новых форм слов;
2 этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов;
3 этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

В этом периоде ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова. В речи появляются прилагательные, глаголы. Начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения. Однако в речи ребенка имеется большое число аграмматизмов. Отмечается расширение структуры предложения. На втором этапе данного периода происходит использование системы флексий для выражения связей слов. Однако встречаются замены одних флексий другими, замены предлогов, смешения окончаний.

Также в этом периоде происходит усложнение структуры предложения, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные с союзами. Сначала ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы. Таким образом,

усваиваются многие грамматические формы.
III - период дальнейшего усвоения морфологической системы.
В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, накладываемых на использование общих правил. В речи детей еще встречаются случаи неправильного употребления ударений, тенденции унификации основы слов, чередование в основах глагола.

К 6-7 годам дети овладевают в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень владения языком является очень высоким. Это позволяет нормально развивающемуся ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

Таким образом основные направления формирования грамматического строя речи можно сформулировать следующим образом:
1.Формирование у детей первоначальных языковых обобщений и познавательного навыка.
2.Совершенствование произносительной стороны речи.
3.Уточнение, расширение и активизация словарного запаса.
4.Правильное построение и употребление в речи простого предложения.
Совершенствование связной устной речи.

Все названные направления по развитию грамматического строя речи постоянно взаимодействуют.

В исследованиях по детской речи отмечается, что у детей 7- 10 лет правильность речи несовершенна. Школьники этого возраста допускают значительное количество морфологических ошибок.

В устной и письменной речи младших школьников встречается много недочетов, неправильностей. Неудачно выбранное слово, неверно построенное предложение, искаженное морфологическая форма – все эти ошибки называются речевыми.

В школьной практике ошибки получили название стилистических. Они делятся на речевые /словарные, грамматические и прочие/ и не речевые /композиционные, логические, искажение фактов/.

Рассмотрим ошибки, связанные с употреблением глаголов, которые выявлены при анализе устных и письменных работ учащихся.

Глагол хотеть, как известно, имеет в русском литературном языке такие формы настоящего времени: я хочу, ты хочешь, он хочет, мы хотим, вы хотите, они хотят. В речи младших школьников попадаются такие нелепые выражения: *мы хочем , вы хочете , они хочут, я хотю, он хотит.*

Часто встречается форма употребления глагола с приставкой при-: *я прийду, ты прийдешь*. Когда так говорят, забывают о том, что после приставки при-от слов иду, идешь, идет остаются лишь отдельные слоги -ду, -дет и, что грамотно произносить и писать надо: я приду, ты придешь, он прийдет.

Обратимся к глаголу бежать его правильное настоящее время может быть только таким: бегу, бежишь, бежит, бежим, бежите, бегут. Вот каким искажениям подвергаются эти формы: *он бегит, мы бегим, бегешь, бегет, убег, сбег, выбег, бежи , бежите.*

Эти ошибки произошли под влиянием местного говора.

Глагол ехать пользуется особым уважением. Что только не делают с этой несчастной формой: *ездию, ездишь, ездиет, ехает* – вместо ехать, еду, ездить, езжу.

У глагола класть есть двойник, глагол положить, у них разные корни, но одно значение. Многие забывают, что у глагола класть нет приставки, а у глагола положить она имеется. Отсюда большое количество ошибок: *склал, поклал, складено, покладено* /вместо сложим, положил, сложено, положено/ и *ложил, ложили, ложим,* /вместо клал, клади, кладем/.

В зависимости от причин возникновения ошибок речевые ошибки С.Н. Цейтлин делит на системные и композиционные. Значительную часть детских речевых ошибок (их можно назвать системными) представляет собой нарушение языковой нормы вследствие слишком прямолинейного следования системе. Относительно языковой системы такие образования, как «радоваются», «на метре» и т.д. могут быть оценены как вполне правильные.

Поскольку различие между системой и нормой объективно существует и факт их правомерного усвоения при овладении языком также не подлежит сомнению, системные ошибки до некоторой степени неизбежны и характеризуют речь любого ребенка, в том числе и обладающего развитым языковым чутьем. С.Н. Цейтлин выделила несколько основных типов системных ошибок:

1. Ошибки типа «заполнение пустых клеток». Часто системой определяется возможность того или другого образования, но в норме языка эта возможность остается нереализованной.

Известно, что у ряда существительных, прилагательных, глаголов, по причинам разного рода, иногда не вполне ясным, не образуются те

или иные формы. Так, существительное «мечта» не имеет формы родительного падежа, множественного числа, прилагательное «синий» не употребляется в краткой форме (ср. красен, зелен), не образуются многие теоретически возможные причастия и деепричастия. Во всех этих случаях возникают ненормативные детские образования: «Никогда не забуду этих своих мечт», «Пруд был синь, как небо над головой», «Река, теча, образует пороги». «Пустые клетки» имеются и в области технической семантики. Потенциально возможных лексических значений всегда намного больше, чем реализованных в норме языка. Так, например слово *одиночка* имеет в нормативном языке несколько закрепленных традицией значений («человек, живущий, работающий один, без помощи других», «камера для одного человека», «гоночная лодка с одним гребцом»), однако оно могло иметь и ряд других. В предложении «У нас в классе есть специальная парта одиночка. Туда озорников сажают (заметка)». Слово *одиночка* употреблено в ненормативном значении «парта для одного человека».

2. Ошибки типа «выбор ненормативного варианта из числа предлагаемых языковой системой». Языковая система предлагает, как правило, несколько способов выражения одного смысла. Выбор одного из возможных вариантов закрепляется языковой нормой, т.е. в конечном счете диктуется традицией[1]. Если в речи собирается вариант, отвергнутый языковой нормой, фиксируем речевую ошибку. Примером может служить механизм образования видовых пар: выбор одного из суффиксов, передающих значение несовершенного вида, не может быть логически предсказан. Ср. украсит - украшать, но раскрасить - раскрашивать. В речи детей возможны ошибки типа «раскрашать» и «украшивать». Аналогичная ситуация встречается и в синтаксисе. Так, например, система языка представляет в распоряжение говорящего два способа обо-

значения места « в + предлож. п.» и «на + предлож. п.». выбор одной из форм во многих случаях целиком определяется традицией (ср. «в Крыму», но «на Кавказе», «в театре», но «на концерте»). Естественны поэтому детские ошибки, заключающиеся в неверном, т.е. не соответствующем норме, выборе предлога. «На мокром полу отражается всё, что происходит в террасе».

3. Ошибки типа «устранение фактов, чуждых для языковой системы». В языковой форме иногда содержится нечто, системой языка прямо не предусмотренное и в ряде случаев даже противоречащее ей. Это объясняется тем, что современный язык представляет собой результат длительного исторического развития, в нем присутствуют разного рода архаические явления - следы отживших языковых систем, а также факты обусловленные влиянием других языков, диалектов и т.п. Явления, противоречащие современной системе или в какой бы то ни было степени

не согласующиеся с нею, дети часто меняют, унифицируя их, подстраивая под более системные. В качестве примера можно привести распространенные в детской речи случаи изменения нескольких существительных «ехали метром», образование соотносительных форм числа «одна качель», «разные мировоззрения», деформации глаголов архаического спряжения «киса кашу едит» и т.д. «Корректируется» морфемная структура слов, в которых имеются с точки зрения современного языка какие-нибудь аномалии. (ср. нормативное прилагательное «студенческий» и детское «студентский»; образованное более простым, продуктивным способом). Последовательно устраняются супплетивизмы в области формо - и словообразования «человек — человеки» вместо «человек - люди».

4. Ошибки типа «устранение идеоматичности». Как известно, языковые единицы высшего яруса строятся из языковых единиц низшего

яруса. Так, слово строится из морфем, словосочетание из слов и т.д. Системой языка предусматривается выводимость значений единиц высшего яруса из значений единиц низшего яруса. Однако многие слова в процессе функционирования приобрели так называемые семантические - надбавки (индивидуальные наращения смысла, наличие которых не может быть предсказано по их морфемной структуре). Например значение слова «машинистка» лишь частично выводится из значения корня -машин- , суффиксов -ист- (указывающего на профессию) и -к- (указывающего на женский пол лица); никакой словообразовательный элемент не указывает на то, что машинистка работает именно на пишущей (а не на швейной, счетной и т.п.)машинке. Подобные слова называются идиоматичными. Употребляя то или иное слово, дети часто ошибаются потому, что не принимают в расчет семантических надбавок: «Когда я вырасту, буду спасателем, буду всех от войны спасать!» - спасатель, как известно, спасает утопающих, притом занимается этим профессионально. Идеоматичностью характеризуются устойчивые словосочетания фразеологизмы. Если в речи окружающих встречаются случаи нарушения норм литературного языка, то они могут воспроизводиться и, как правило, воспроизводятся детьми. Эти нарушения могут касаться лексики, морфологии, синтаксиса, фонетики и представляют собой элементы особой разновидности языка, обычно называемые просторечием. Просторечие граничит, с одной стороны, с диалектами и жаргонами, с другой - с литературным языком. Просторечие является мощным отрицательным фактором, воздействующим на формирование детской речи и обуславливающим значительное число разнообразных ошибок. Влияние просторечия часто заключается в модификации слов нормативного языка: «Одежа девочки вся сложена в порядке» Просторечными могут быть не только слова в целом, но и значение нескольких слов. Так, слово «обратно» в просторечии используется в значении «опять», «Я вчера обратно получил двойку» и т.д. Просторечные ошибки, как пра-

вило, являются более устойчивыми, чем системные. Просторечными могут быть и формы слов: «Кто послабже в учебе, тому ребята всё объясняют». Просторечие обнаруживается и в синтаксисе: «Когда я прихожу со школы, то сразу же иду гулять с собакой». Типичным для просторечия является пропуск слова «себя» в выражениях «вести себя», «чувствовать себя». «Воспитанный человек - это который в гостях хорошо ведет».

В качестве фактора, способствующего возникновению речевых ошибок выступает сложность механизма порождения речи (Н.И. Жинкин).

Недостаточным развитием оперативной памяти детей объясняются многие речевые ошибки, которые условно С.Н. Цейтлин называет *композиционными.* Композиционные ошибки весьма разнообразны и с трудом поддаются учету и описанию. Широко распространены в детской речи случаи «композиционного сбоя», проявляющегося в нарушении лексической и синтаксической сочетаемости. Анализируя неверно построенное предложение «Мы познакомились с преподавателями, у которой я учился», В.А. Добромыслов отмечает, что причины этой ошибки - психологические.

К разряду композиционных ошибок относятся случаи местоименного дублирования одного из членов предложения, чаще всего - подлежащего:

«Петя, он всегда опаздывал в школу». Недочетами в технике речи объясняются и многие тавтологические ошибки: смысловая избыточность текста в этих случаях связана с несовершенством оперативной памяти, неспособной удержать произнесенный (написанный) текст. К разделу композиционных ошибок следует отнести и неоправданный пропуск компонентов предложения, словосочетаний или даже

простых предложений в составе сложных предложений. В детской речи возникает одна из самых распространенных ошибок - лексический повтор: «У меня есть котенок Мурзик, Мурзика мне подарили на день рождения. Я очень люблю Мурзика.»

Если системные ошибки можно назвать собственно детскими, то просторечные и композиционные ошибки не являются принадлежностью исключительно детской речи.

В зависимости от отношения к двум основным формам речи - устной и письменной - выделяются ошибки: а) свойственные исключительно устной форме речи - связанные с произношением (орфоэпические) и с ударением (акцентологические); б) свойственные исключительной письменной форме речи (орфографические и пунктуационные), в) свойственные обеим формам речи, точнее не зависящие от формы речи.

Ошибки, не зависящие от формы речи, можно условно назвать собственно речевыми, чтобы ограничить их от орфоэпических и акцентологических ошибок, с одной стороны, и от орфографических и пунктуационных, с другой. В зависимости от того, какие именно формы оказываются нарушенными, собственно речевые ошибки подразделяются на ряд категорий. Именно эта классификация, по мнению С.Н. Цейтлин, является ведущей в практике школьного обучения. Можно выделить ошибки: а) словообразовательные - состоящие в неоправданном словосочинительстве или видоизменении слов нормативного языка; б) морфологические - связанные с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи; в) синтаксические — заключающиеся в неверном построении словосочетаний, простых и сложных предложений;

г) лексические - представляющие собой употребление слов в ненормативных значениях, нарушения лексической сочетаемости, повторы, тавтологию;

д) фразеологические - связанные с не соответствующим норме использованием фразеологизмов; е) стилистические - заключающиеся в нарушении единства стиля. Стилистические ошибки занимают особое место в этой системе, поскольку не соотносятся с определенным ярусом языка и могут появляться в области лексики, морфологии, синтаксиса. Например, неуместно употребление слов, имеющих ярко разговорный характер, в книжной или нейтральной речи, столь же неуместно использование книжных слов и оборотов в разговорной речи, например: «Миша встал,*напялил* рубашку, надел штаны»; «Гринев сочинял песенку и понес её Швабрину для *рассмотрения*»; «Любка *здорово* умела танцевать, своим весельем она заражала всех».

Речевые ошибки	1) свойственные исключительно устной форме речи	1.1 орфоэпические
		1.2 акцентологические
	2) не зависящие от формы речи	2.1 словообразовательные
		2.2 морфологические
		2.3 синтаксические
		2.4 фразеологические
		2.5 стилистические
	3) свойственные письменной форме речи	3.1 орфографические
		3.2 пунктуационные

Ошибки могут быть также классифицированы по виду деятельности, с которым они связаны. В связи с этим С.Н. Цейтлин различает ошибки *говорения* и ошибки *понимания*. Ошибки говорения более оче-

видны, так как поддаются непосредственному наблюдению, фиксации. Ошибки понимания выявить труднее; как правило, для этого требуется проведение специальных экспериментов. Чаще всего встречаются лексико- семантические ошибки понимания, заключающиеся в немерном определении значения слова: *первоклассный* - «тот, кто учится в первом классе»; *дворовые* «те, кто служат при дворе царя или короля». Неверно могут пониматься и грамматические значения. Многие ошибки говорения прямо обусловлены ошибками понимания: если, например, учащийся неверно понимает значение того или иного слова нормативного языка, то он может неверно использовать его в своей речи.

Классификация речевых ошибок, предложенная С.Н. Цейтлин, является очень четкой и точной. Эти речевые ошибки допускаются не только младшими школьниками, но и учащимися среднего звена. С.Н. Цейтлин четко выделяет речевые ошибки, и именно её классификацию, в практике школьного обучения можно считать одной из ведущих.

Таким образом, понятие «части речи» включает в себя ряд признаков, среди которых самым общим являются, категориальное значение данной части речи: предметность у существительных, процессуальность у глаголов, количественность у числительных и так далее. Согласно программе к концу обучения в начальной школе ученик должен свободно различать главные части речи. В языке все стороны взаимосвязаны, поэтому и процесс обучения школьников целесообразно организовать так, чтобы в определенной взаимосвязи проводилась работа по фонетике, орфографии, словообразованию, морфологии, лексике и синтаксису, чтобы все стороны слова рассматривались в единстве. Таким образом, создаются условия, при которых у учащихся развивается разносторонний подход к слову.

Проведенный анализ особенностей изучения морфологии в начальных классах позволяет вывести следующие основные положения:

1. Морфология является одним из важнейших разделов школьного курса русского языка. В задачи морфологии входит изучение основных понятий грамматики (грамматическая форма, грамматическая категория, грамматическое значение), распределение слов по частям речи, а внутри частей речи - по семантико-грамматическим разрядам, рассмотрение грамматических категорий и формообразования отдельных частей речи, а также основных случаев употребления грамматических форм в контексте. Морфология, будучи одним из разделов грамматики, тесно соприкасается с лексикологией, словообразованием и синтаксисом.

2. В курсе морфологии в начальных классах изучаются части речи и их формоизменение.

3. Познавательной целью изучения морфологии является усвоение основных морфологических понятий. Практические цели изучения морфологии заключаются в формировании морфологических умений и навыков.

4. Для формирования учебно-языковых умений выработаны специфические методы - упражнения. Морфологические упражнения закрепляют знания, полученные детьми по морфологии, и служат основой формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков.

5. Специфика морфологических понятий является причиной затруднений, возникающих у младших школьников при формировании понятий. Для овладения грамматическим понятием необходим определенный уровень развития абстрактного мышления, который создается в процессе обучения и требует специальных упражнений.

6. Основными методическими условиями, способствующими усвоению грамматических понятий, являются: активная умственная деятельность учащихся, заинтересованность учащихся в познании нового, опора на их речевой опыт, системность знаний, целенаправленная работа над формированием у школьников лингвистического отношения к языковым единицам.

7. Основные задачи изучения частей речи заключаются в том, чтобы сформировать первоначальные понятия «имя существительное», «имя прилагательное», «глагол», развить умение осознанно употреблять их в устных и письменных высказываниях, повысить уровень умственного развития учащихся, выработать навыки правописания. Основная задача изучения предлогов сводится к развитию умения выделять предлог как слово из потока речи и писать его отдельно от других слов.

Изучение морфологии имеет большое значение для общего обучения и развития школьников. Усвоение знаний по морфологии способствует интеллектуальному развитию и формированию теоретического мышления у детей. Изучение морфологии необходимо также для формирования навыков правописания, способствует развитию речи учащихся и усвоению ими правил словоупотребления. Умение распознавать части речи и их морфологические признаки способствует успешному овладению нормами русского литературного языка.

1.4. Методы и приемы совершенствования морфологической стороны речи младших школьников на уроках русского языка

Работа по совершенствованию морфологической стороны речи младших школьников на уроках русского языка, как уже отмечалось, осуществляется по 2-ум направлениям:

1)формирование языковых знаний и умений в области морфологии;

2)употребление слов разных частей речи в соответствии с языковой нормой, что предполагает работу, по культуре речи.

Метод - система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования»

Понятие «метод» отечественные педагоги трактуют по-разному. Одни понимают его как "способ передачи другим познаний" (Д.И. Тихомиров) или относят к нему "вообще все способы, приёмы и действия учителя" (К.В. Ельницкий). Другие рассматривают метод обучения как "совокупность координированных приёмов преподавания" (С.А. Ананьев) и т.д.

При изучении морфологии выделяются следующие методы:

Репродуктивный (воспроизводящий) метод не дает желаемых результатов, поскольку не обеспечивает активной познавательной деятельности и в основном ориентирует ученика на запоминание. [37, с.60].

Метод проблемного изложения - создание проблемной ситуации, постановка проблемы, поиск способа ее решения - это задача педагога. Обучающиеся в рамках этого метода работают над непосредственным решением проблемы. Они становятся свидетелями научного поиска педагога. Учитель может последовательно ставить проблемные задачи и показывать их решение, привлекать к поиску ответа и самих обучающихся, задавать им вопросы. При этом он имеет возможность обращаться как ко всей группе, так и к конкретному обучающемуся.

Исследовательский метод - особый подход к обучению, построенный на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению той или иной темы, обеспечивает привлечение самих учащихся к наблюдениям, анализу языковых фактов, обобщениям и выводам о целесообразности использования того или иного слова в зависимости от речевой ситуации. Исследование - это, процесс поиска неизвестного, новых знаний. Именно в начальной школе должен закладываться фундамент умений, знаний и навыков активной, творческой, самостоятельной деятельности учащихся. Специфика исследовательской работы в начальной школе заключается в систематической направляющей, стимулирующей и корректирующей роли учителя. Главное для учителя - увлечь и “заразить” детей, показать им значимость их деятельности и вселить уверенность в своих силах.

Урок-исследование представляет такую организационную форму обучения, при которой формируются осознанные, оперативные и гибко используемые знания о языке, обеспечиваются условия совершенствования творческой деятельности.

«Прием - это дополнительный способ, направленный на повышение эффективности метода» [1, с. 314]. Создание и разрешение проблемных ситуаций является эффективным методическим приемом, направленным на более глубокое усвоение учащимися знаний об особенностях управления тех или иных грамматических форм в условиях их разнообразного применения в речи. У других авторов « Прием - конкретная операция взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации метода обучения.» (Коджаспирова Г. М.) В педагогической литературе «прием» часто трактуется как часть метода, отдельный акт обучения, наименьшая структурная единица процесса обучения, цикл действий, направленных на решение элементарных учебных задач. Все эти характеристики верны.

Приемы репродуктивного метода обучения: задание на индивидуальное речевое проговаривание известных правил, определений при необходимости использования их в процессе решения задач; задание на воспроизведение наизусть (правила и т. д.); задание на заполнение схем, таблиц вслед за педагогом; организация усвоения стандартных способов действия с помощью ситуации выбора; задание на описание какого-либо объекта по образцу; задание на приведение собственных примеров, очевидно подтверждающих правило, свойство и т. д.; наводящие вопросы, побуждающие к актуализации знаний и способов действия и т.д.

Приемы метода проблемного изложения: представление контрдоводов учителя предполагаемому ученику в процессе изложения; предъявление преднамеренно нарушенной логики изложения, доказательства и анализ учителем полученных при этом результатов; раскрытие учителем причин и характера неудач, встречавшихся на пути решения проблем; обсуждение возможных последствий, сделанных из неверных предположений; членение излагаемого учителем материала на развивающиеся смысловые моменты; интригующее описание учителем излагаемого объекта с последующей постановкой вопроса; установка на мысленное решение логического задания, выдвинутого в ходе изложения; риторические вопросы в ходе изложения; предъявление конфликтного примера и т.д.

Приемы частично-поискового метода обучения: включение обучающихся в аргументацию выдвинутой учителем гипотезы; задание на поиск ошибок в рассуждениях, требующее оригинальной мысли; организация конкретных наблюдений, побуждающих к формулированию проблемы; задание на обобщение фактов, изложенных учителем в специальной последовательности; задание на выдвижение очередного шага рассуждения в логике, заданной учителем; демонстрация объекта, явления,

побуждающая к вычленению сущности; выделение цветом части схемы, записи, ориентирующее на выдвижение проблемы и т.д.

Приемы исследовательского метода обучения: задания с не сформулированным вопросом; задания с избыточными данными; задания на самостоятельные обобщения на основе собственных практических наблюдений; задания на сущностное описание какого-либо части речи без использования инструкций; задания на отыскание границ применяемости полученных результатов; задания на определение степени достоверности полученных результатов; задания на отыскание механизма протекания явления; задания «на мгновенную догадку», «на соображение» т.д.

Упражнение можно рассматривать как вид приема при изучении частей речи. В педагогической литературе «упражнение - это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности». С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова в «Толковый словарь русского языка» дают следующую трактовку: «Упражнение - занятие для приобретения, усовершенствования каких-нибудь навыков; задание, выполняемое тем, кто упражняется в чём-нибудь».

Классификация грамматических упражнений осуществляется по разным основаниям, и в зависимости от этого получаются разные типы упражнений. Если в основу деления положить характер формируемых знаний, то грамматические упражнения делятся на две большие группы: морфологические (включая и лексико-морфологические) и синтаксические. Если же в качестве основы выступает характер деятельности учащихся (точнее, характер умственных операций, которые выполняют учащиеся в ходе упражнения), то выделяются упражнения аналитические, синтетические, упражнения на сравнение, классификацию, о-

бобщение. В целях более точного определения специфики упражнения характеризуются с учетом обоих указанных выше оснований.

Морфологические упражнения закрепляют, совершенствуют знания, полученные детьми по морфологии, и служат основой формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков. С этой целью используются следующие упражнения:

- морфологический анализ слова (полный или частичный); (формирует умения определять, к какой части речи относится слово, находить его начальную форму, определять постоянные признаки, свойственные слову в целом (всем его формам), определять изменяемые признаки, свойственные форме слова, представленной для разбора, определять синтаксическую роль данного слова в предложении);

- составление алгоритмов; (формирует умение соотносить учебные действия с известным алгоритмом);

- моделирование (формирует умение моделировать с помощью схем слова);

-формообразование слов, постановка слова в указанной форме (формирует умение правильно образовывать новые формы слов);

-конструирование словосочетаний и предложений с определенной частью речи (формирует умение узнавать в тексте словосочетания);

-нахождение части речи в предложении, в тексте (формирует умение находить различные части речи в предложении, тексте);

-словообразование частей речи (формирует умение образовывать новые слова);

-опознание части речи, того или иного разряда этой части речи (формирует умение опознавать части речи в предложении и их разряды

-подбор слов той или иной части речи, того или иного разряда части речи; (формирует умение подбирать слова различных частей речи и их разряды);

-группировка слов по частям речи, их разрядам (формирует умение группировать слова по частям речи и разрядам);

-составление парадигмы слова (формирует умение соотносить друг с другом формы слов на основе свойственных им грамматических значений, а также с формами других слов и объединять их в определенные ряды);

-разграничение омонимичных слов, относящихся к разным частям речи (формирует умение разграничивать слова, которые звучат одинаково, но имеют совершенно разные значения);

-составление таблиц и заполнение готовых таблиц данными примерами (формирует умение составлять таблицы и заполнять их примерами);

-наблюдения за текстообразующей функцией частей речи (формирует умение определять функцию частей речи в текстообразовании);

-наблюдения за функционированием частей речи в текстах разных стилей (формирует умение определять функцию частей речи в текстах разных стилей);

-наблюдения за синтаксическими взаимосвязями между частями речи в структуре предложения (формирует умение определять синтаксическую связь между частями речи в структуре предложения).

Вывод: Методы и приемы помогают решить одну из ведущих задач изучения частей речи - развитие устной и письменной речи учащихся, включая обогащение словарного запаса детей новыми именами существительными, прилагательными, глаголами уточнение смысла слов, которыми дети пользовались ранее, и развитие умения точно употреблять слова в связной речи. Это такие методы, как: репродуктивный (воспроизводящий) метод, метод проблемного изложения, исследовательский метод, частично - поисковый. Наиболее часто упражнения предполагают применение таких приемов изучения частей речи, как упражнение, наблюдение, морфологический разбор, применение компьютерных технологий, работа со словарями и др.

Более эффективным, как убеждает обобщение школьного опыта и специальные исследования являются поисковые методы; в начальных классах - это частично - поисковый. Ситуация поиска обусловливает заинтересованность в познании нового и побуждает учащихся к самостоятельному творческому выбору способа решения. Однако заинтересованность в изучении нового еще не означает, что учащиеся будут активны на всех этапах работы. Интерес может быстро угаснуть, если учащиеся окажутся в условиях, требующих лишь механического запоминания определения или правила, которые даны в учебнике. Учитель должен позаботиться о том, чтобы у учащихся было стойкое активное отношение к изучаемому материалу. Поэтому он не дает готового решения вопроса, а включает детей в активную учебную деятельность, предлагая последовательно выполнить ряд операций, требующих анализа языкового материала сравнения полученных фактов и первичного обобщения.

Глава 2. Опытно – поисковая работа по проблеме исследования

2.1.Анализ программ по проблеме исследвания

Начальный курс грамматики связан с содержанием систематического курса русского языка в средней школе и охватывает широкий круг знаний, в процессе усвоения которых у детей развиваются мыслительные умения – умения анализировать, сопоставлять, группировать и обобщать языковый материал, находить главное, вырабатывается осмысленное отношение к употреблению в речи основных единиц языка.

Существует несколько программ по русскому языку для начальных классов, каждая из которых предлагает разнообразные подходы к изучению глагола. Рассмотрим особенности работы над этой частью речи по трём основным программам, которые находят широкое применение в практике начальной школы: «Школа 2100» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, О.В. Прониной, программа по русскому языку для начальной школы Л.В. Занкова и программа по русскому языку для начальных классов Т.Г. Рамзаевой.

В программе Т.Г. Рамзаевой по русскому языку в качестве исходного принято следующее положение: в языке все его стороны взаимосвязаны. С учетом этого принципа определено содержание уроков, намечена последовательность расположения уроков внутри темы, а также структура каждого урока. То есть все уроки по изучению темы «Глагол» строятся по единому плану. В качестве основного метода обучения используется наблюдение (52, с.3).

Основными задачами изучения глагола являются формирование первоначального понятия о глаголе как части речи, развитие умения осознано употреблять глагол в устных и письменных высказываниях, выработка навыка правописания личных окончаний наиболее

употребляемых глаголов I и II спряжения. Все задачи решаются во взаимосвязи (55, с.277).

В 1 классе, в период обучения грамоте, проводится подготовительная работа по изучению глагола. Подготовка заключается в развитии у учащихся внимания к лексическому значению глагола. Происходит как бы накапливание того конкретного материала, на основе которого становится возможным обобщение относительно типичного для глагола лексико-грамматического значения: обозначает действие предмета. Упражнения над глаголами не являются самоцелью отдельных уроков, а проводятся в связи с чтением страниц азбуки, составлением предложений по картинкам и т. д. Учитель специально создает условия для того, чтобы при составлении предложений, подбирая подходящими по смыслу слова, учащиеся установили связь между тем, что обозначает слово, и вопросом, на который оно отвечает. Например, во время прогулки, наблюдая за поведением птиц, учащиеся дополняют предложения подходящие по смыслу словами: *Птицы осенью* (**что делают?**) *улетают, покидают родные края* (55, с.278).

Наиболее целенаправленная работа над глаголами начинается по программе Т.Г. Рамзаевой в третьей четверти 2 класса в процессе изучения темы «Слова, отвечающие на вопрос что делать?» Вводится

понятие глагола, как части речи и осуществляется подготовка к его изучению.

Учащиеся разгадывают кроссворд и записывают слова, отвечающие на вопрос **что делает?** *(прыгает, колет, варит, играет, говорит, лежит*), выясняются их обобщенные значения (обозначают действия предметов) (50, с.130).

По программе «Школа 2100» части речи становятся главным предметом изучения в 3 и 4 классах, когда для этого уже есть необходимые базовые знания и умения, накоплен определенный языковый опыт в результате наблюдения за функционированием слов в речи. Используется «сквозное» оформление учебников: в каждом путешествуют герои, которые участвуют в процессе обучения. В упражнениях для наблюдений материал подобран таким образом, что позволяет организовать введение нового эвристическим методом (72, с.75).

Во втором классе учащиеся наглядно убеждаются в том, что обозначают глаголы, на примере действий, которые сами выполняют. Учитель вызывает ученика. На листочке, который он получает, написаны глаголы. Он должен показать их действиями (*Рисуй! Прыгай! Читай!).* Остальные ученики наблюдают, а потом записывают:

Витя (**что делает?**) *читает, прыгает, рисует* (10, с.148).

Программа «Школа 2100» указывает в качестве одного из ведущих умений, формируемых у школьников во 2 классе, постановку вопроса к слову. Для этого учитель использует глаголы разных видовременных форм. Учащимся предлагается задание, например: «Спиши, вставляя вопросы в скобках». **Малыш громко (?) плакал. Вьюга злобно (?) завывает в поле. Бабушка (?) вяжет внучке носочки**.(7, с.54).

Может быть проведена игра: учитель называет глагол и бросает мяч ученику, который должен сказать, на какой вопрос отвечает слово (*играю* **- что делаю?** *смотрел* – **что делал?**).

Сопоставление глаголов и имен существительных позволяет не только дифференцировать различные части речи, но и выделить существенные признаки глагола. При этом термин и понятие глагола не дается. Слова – названия предметов сопоставляются со словами – названиями действий предметов, что позволяет установить связь и взаимодействие в речи имен существительных и глаголов. Например, задание может быть таким: найти слова, которые обозначают действие предметов. При этом учащиеся определяют, действия каких предметов они обозначают, от каких слов задается вопрос (7. с.54).

Далее дети знакомятся с грамматической основой предложения. Учитель сообщает, что в каждом предложении есть главная часть, и предлагает им отыскать ее самостоятельно. Составляя предложения из отдельных слов, ученики убеждаются, что слова, обозначающие предмет и действие предмета, образуют грамматическую основу, или грамматический центр (10, с.151).

В программе Л.В.Занкова реализован принцип ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении. Важным аспектом данного принципа является усвоение детьми терминов.

В учебниках принято изложение в виде «переслаивания» или чередования относительно законченных отрезков тем. Учителям не рекомендуется долго задерживаться на одном материале, а переходить к другому с тем, чтобы затем продолжить работу над прежним вопросом, по возможности связывая его с вновь изучаемым. То есть программа построена на высоком уровне трудности. Основным методом работы на уроке является беседа учителя с детьми (46, с.6).

По системе Л.В.Занкова знакомство с глаголом начинается с 1 класса. Выписывая из предложений слова, которые обозначают действие предметов и отвечают на вопросы **что делает ? что сделал**

?..., школьники узнают, что эти слова называются глаголами. Они выясняют, для чего нужны в речи глаголы (44, с.113).

Каждая программа предлагает свои подходы к изучению отдельных разделов темы «Глагол».

Так по программе Т.Г. Рамзаевой при знакомстве с временем глагола учащиеся наблюдают за употреблением в речи глаголов в разных временных формах, сравнивают глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени Перед этим идёт работа над правилом:

Глагол изменяется по временам.

Глаголы в настоящем времени отвечают на вопросы **что делаю? что делаешь? что делает? что делаем? что делаете? что делают?**

Глаголы в прошедшем времени отвечают на вопросы **что делал? что сделал? что делали? что сделали?**

Глаголы в будущем времени отвечают на вопросы **что сделает? что будет делать? что сделают? что будут делать?** (51, с.208).

Школьники должны научиться отличать глагол прошедшего времени от глагола настоящего времени. Это вырабатывается на основе знания о том, что глаголы прошедшего времени можно узнать по во-

просам **что делал? что сделал?** и суффиксу **-л-**: что делал? *Читал*; что делала? *Читала*; что делали? *Читали* (51, с.211).

Школьники наблюдают за изменениями глаголов прошедшего времени и выясняют, что глаголы прошедшего времени в единственном числе изменяются по родам:

Мужской род – что делал? - **играл**

Женский род – что делала? - **играла**

Средний род – что делало? - **играло**

Род глагола в предложении зависит от рода имени существительного, с которым он связан по смыслу (*Весна наступила. Лето наступило*) (51, с.218).

По программе «Школа 2100» знакомство и изменение глаголов по временам происходит в ходе решения проблемной ситуации. Учитель предлагает послушать необычный рассказ глагола о себе и записать все вопросы, которые будут произноситься: **что делаю? что делал? что буду делать?** Дети приходят к выводу: глаголы могут обозначать действие, которое происходит сейчас, происходило в прошлом или только будет происходить, т.е. глаголы изменяются по временам (11, с.144).

Затем учащиеся выделяют отличительный признак глаголов прошедшего времени – суффикс **-л-**, и выясняют, что глаголы в прошедшем времени изменяются по числам, а в единственном числе по родам (11, с.143).

По программе Л.В. Занкова сущность временной формы глагола раскрывается учащимися на основе сопоставления, когда совершается действие и когда о нем сообщается, т.е. на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи. Составляются предложения о том, что происходит в природе в настоящее время, т.е. в момент речи, что было до этого, что произойдет в будущем. В итоге учащиеся узнают, что глагол изменяется по временам. У глагола три времени: настоящее, прошедшее, будущее. Настоящее время глагола обозначает действие, которое совершается сейчас, в то время, когда о нем говорят: *читает* **(что делает?**). Прошедшее время глагола обозначает действие, которое совершалось ранее: *читал* (**что делал?**), *прочитал* (**что сделал?**) (44, с. 158). Затем школьники знакомятся с будущим (сложным) временем глагола. Выясняется, что оно обозначает действие, которое будет совершаться после того, как о нем говорят, и глаголы будущего (сложного) времени отвечают на вопро-

сы **что будет делать? что будем делать?** (*будет писать, будем читать*) (44, с. 190).

Изменение глаголов настоящего и будущего времени по лицам и числам изучаются для ознакомления с личными окончаниями глаголов:

Ед. число	Мн. число
1 л. – у (-ю)	1 л. – ем (-ём) -им
2 л. – ешь(-ёщь) –ишь	2.л. – ете (-ёте) -ите
3 л. – ет(-ёт) -ит	3 л. – ут (-ют) - ат (-ят)

Приступить к изучению изменений глаголов прошедшего времени по родам и числам предлагается путем разбора предложений, в которых один и тот же глагол употреблен во всех трех родах. Например: *Завод работал без перебоев. Фабрика работала в три смены. Предприятие работало отлично. Сталевары работами быстро.* На этих примерах показывается, что в зависимости от рода и числа существенного изменяются окончания глагола (46, с. 40).

В 3 классе подробно изучается будущее (простое) время глагола. Выясняется, что глаголы в будущем простом времени отвечают на вопросы что сделает? что сделают? (принесет, принесут), изменяются по лицам и числам и имеют те же окончания, что и глаголы в настоящем времени (45, с. 39).

По программе Т.Г. Рамзаевой знакомство с неопределенной формой глагола происходит практически при помощи правила: Глагол в неопределенной форме отвечает на вопрос **что делать?** или **что сделать?**

Учащиеся узнают, что эти глаголы не имеют ни времени, ни числа (51, с.212).

По программе «Школа 2100» знакомство с неопределенной формой глагола также происходит на основе наблюдения и сравнения языкового материала. Например, учащиеся читают отрывок из рассказа К. Паустовского «Жильцы старого дома» (8, с.107). В нем использованы глаголы в форме прошедшего времени и неопределенной форме. Они устанавливают, чем отличаются глаголы в неопределенной форме от остальных глаголов. На основе проделанной работы школьники делают выводы: у глаголов, которые отвечают на вопросы **что делать?** нельзя определить ни время, ни число, ни лицо. Учитель сообщает, что это глаголы в неопределенной форме. Затем дети убеждаются, что такие глаголы оканчиваются на **–ть, -ти** или –**чь**. Учащиеся выполняют упражнения, направленные на развитие умения отличать глаголы в неопределенной форме по вопросу и суффиксу (11, с.148).

По программе Л.В. Занкова неопределенная форма изучается в 3 классе. Дается понятие «инфинитив» и находится основа глаголов неопределенной формы, от которой образуются глаголы прошедшего времени при помощи суффикса-**л-.**

Основными и самыми сложными, на наш взгляд, темами являются «Спряжение» и «Правописание безударных личных окончаний глаголов». По программам Т.Г. Рамзаевой и «Школа 2100» эти темы изучаются в 4 классе, а по программе Л.В. Занкова – в 3 классе.

По программе Т.Г. Рамзанвой учащиеся наблюдают за изменениями глаголов в настоящем и будущем времени по лицам и числам. Составляется таблица местоимений 1,2,3 лица единственного и множественного числа. Дети подставляют к ним глаголы из текста, изменяя их в соответствии с местоимениями. Учитель объясняет, что при изменении по лицам у глаголов изменяются окончания, поэтому они называются личными.

Вводится понятие «спряжение» на основе сравнения двух вариантов окончаний глаголов. Школьники узнают, что изучение окончаний глаголов по лицам и числам называется спряжением. Знакомятся с окончаниями глаголов I и II спряжения.

Далее дети наблюдают, как спрягаются глаголы в будущем времени, как меняются их окончания. Школьники изучают правописание безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени, глаголов в прошедшем времени. По всем этим темам составляются таблицы изменения окончаний.

Для того чтобы правильно писать безударные личные окончания глагола, детям дается памятка:

1. Определить время, лицо и число глагола.
2. Назвать неопределенную форму этого глагола и по гласной букве перед окончанием – **ть** определить спряжение (*смотреть, светить*).
3. Вспомнить окончание глагола этого спряжения в нужном лице и числе:

I спряжение	II спряжение
-шь	-шь
-т	-т
-м	-м
-те	-те
-ут (-ют)	-ат(-ят)

(54, с.199).

По программе «Школа 2100» в 4 классе учащиеся знакомятся со словоизменением глаголов. Они узнают, что изменение глаголов по лицам и числам называется спряжением, и учатся определять спряжения по личным окончаниям глаголов:

	I спряжение		II спряжение	
	ед. ч.	мн.ч.	ед.ч.	мн.ч.
1 л.	-у(-ю)	-ем(-ём)	-у(-ю)	-им
2 л.	-ешь(-ёшь)	-ете(-ёте)	-ишь	-ите
3 л	-ет(-ёт)	-ут(-ют)	–ит	-ат(-ят)

(9, с.159).

Затем школьники рассматривают правописание безударных личных окончаний глаголов.

По программе Л.В. Занкова учащиеся узнают, что изменение окончаний глаголов по лицам и числам называется спряжением. Глаголы имеют I и II спряжение. Школьники учатся определять сопряжения глаголов по неопределённой форме, выделяя суффиксы. Затем вводится алгоритм написания безударных гласных окончаний глагола:

1. Поставь глагол в начальную (неопределенную форму);
2. Определи спряжение;
3. Проверь спряжение по третьему лицу во множественном числе;
4. Определи окончание данного глагола (45, с. 79).

Полученные знания отрабатываются на многочисленных упражнениях, например, предлагаются такие задания:

1. Спиши, вставляя пропущенные буквы, укажи спряжения глаголов.
2. Измени глаголы по образцу (смотрела – смотреть, смотрят).
3. Определи спряжение глаголов, запиши из во 2 –м лице в единственном числе, составь с ними предложение (45, с 80).

В отличие от других, по программе Л.В. Занкова в 3 классе рассматривается связь слов в глагольных словосочетаниях. В результате изучения этой темы учащиеся получают представления о глагольном управлении как об одном из видов связи слов в предложении и узнают, что глагол в предложении требует от существительного определенного косвенного падежа (без предлога или с предлогом), такая связь называется управлением. Школьникам предлагаются различные задания, например:

1. Подчеркни глаголы вместе с теми существительными, от которых они требуют родительного и винительного падежа.

2. Составь и запиши словосочетания с данными глаголами, указав падеж существительных (45, с. 28).

Таким образом, в процессе изучения глагола в начальных классах учащиеся знакомятся с глаголом как частью речи, его ролью в предложении, с изменением по числам, временам, со спряжением глаголов, с неопределённой формой, с возвратными глаголами. Изучаются правила правописания частицы НЕ с глаголами, сочетаний **–ться** и **–тся**, безударных личных окончаний глаголов I и II спряжения. Разные программы предлагают разные подходы к последовательности изучения, распределению материала по классам. В 1 классе происходит подго-

товка к изучению глагола по всем программам. По программе «Школа 2100» увеличен период подготовки, основные темы изучаются в 3 и 4 классах. По программе Л.В.Занкова материал распределен между 1 и 3 классом. Школьники изучают вид связи слов в предложении – управление. Это отличает программу Л.В. Занкова от других. Традиционная программа предлагает постепенное увеличение по классам содержания изучаемого материала.Обучение осуществляется на основе наблюдения и анализа языкового материала, обобщения и формулировки правил.

Изучение глагола по всем программам способствует развитию речи, мышления учащихся и общему развитию личности.

Несмотря на многообразие способов изучения глагола, представленных данными программами, учащиеся начальных классов испытывают значительные трудности в работе над этой сложной темой. Это, в первую очередь, затруднения при формировании понятия «глагол».

Понятия, как известно, представляют собой форму мышления, в которой отражаются предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках и взаимосвязях.

В грамматическом понятии так же, как и в любом другом, в обобщенном виде отражены существенные признаки явлений. Специфи-

ка грамматического понятия обусловлена своеобразием языковых явлений, т.е. содержательной стороной понятия. Языковые явления, языковые категории отличаются более высокой степенью абстрактности по сравнению с биологическими, физическими, общественными и другими явлениями, наблюдаемыми в начальных классах.

При формировании биологических и физических понятий в качестве исходного материала чаще всего выступают конкретные явления и предметы, признаки которых можно наблюдать, систематизировать и обобщать. Грамматическое понятие – результат абстрагирования и обобщения существенных признаков, свойственных словам, словосочетаниям, предложениям и т. п.

Таким образом, грамматические понятия являются обобщением над уже обобщенным, или, как справедливо отмечает психолог Д.Н. Богоявленский, - это «своего рода второй этаж абстракций, надстраивающийся над уже обобщенными значениями слов и предложений» (5, с. 5).

Указанное свойство грамматических понятий является причиной затруднений, возникающих у младших школьников при формировании понятий. Для овладения грамматическим понятием необходим определенный уровень развития, который содержится в процессе обучения и

требует специальных упражнений, направленных на формирование вполне определенных умственных умений и комплекса лингвистических представлений и знаний. Рядом исследований, проведенных Д.Н. Богоявленским, А.М. Орловой, С.Ф. Жуйковым и др., доказано, что процесс формирования понятий одновременно является и процессом овладения школьниками такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение, обобщение и систематизация, абстракция и конкретизация. Результативность формирования понятия у младших школьников находится в прямой зависимости от степени развития абстрагирующей деятельности их мышления. Школьная практика неоднократно убеждала в том, что учащиеся, которые затрудняются абстрагировать грамматическое значение слова от его лексического значения, не в состоянии сравнивать слова и объединять их в одну группу по существенным грамматическим признакам, испытывают значительные трудности при формулировании понятий и допускают ошибки. Например, при изучении глагола учащиеся узнают, что глаголы обозначают действия предметов. У некоторых глаголов лексическое значение может совпадать с грамматическим (*бежать, лететь, прыгать* и т.п.). У большинства глаголов такого совпадения нет. Под действием предмета в грамматике понимается, наряду с движением, состояние предмета,

его отношение к другим предметам, изменение качества предмета (*спать, думать, любить, зеленеть, развиваться* и т.п.). Такое расширенное обобщенное понимание «действия предмета» затрудняет учащихся, только что приступивших к изучению языка, поскольку их конкретное представление о действии связано чаще всего с передвижением. Поэтому часть учащихся на начальном этапе работы над глаголами не считают, что такие слова, как *сидеть, мерзнуть, болеть, краснеть,* обозначают действие предметов. Для формирования понятия требуется развивать у учащихся умение абстрагировать, отвлекаться от конкретного лексического значения слов и объединять их в одну группу, учитывая общие грамматические признаки, присущие всем словам этой группы. Например, все слова, отвечающие на вопросы **что делать? что сделать?,** объединяются в разряд «глаголы», общим для всех этих слов является то, что они обозначают действия предметов, большинство из них изменяется по лицам, числам и временам и т.п. (55, с. 209).

Таким образом, в процессе изучения глагола в начальных классах учащиеся знакомятся с глаголом как частью речи, его ролью в предложении, с изменением по числам, временам, со спряжением глаголов, с неопределённой формой, с возвратными глаголами. Изучаются

правила правописания частицы НЕ с глаголами, сочетаний **–ться** и **–тся**, безударных личных окончаний глаголов I и II спряжения. Разные программы предлагают разные подходы к последовательности изучения, распределению материала по классам. В 1 классе происходит подготовка к изучению глагола по всем программам. По программе «Школа 2100» увеличен период подготовки, основные темы изучаются в 3 и 4 классах. По программе Л.В.Занкова материал распределен между 1 и 3 классом. Школьники изучают вид связи слов в предложении – управление. Это отличает программу Л.В. Занкова от других.

Традиционная программа предлагает постепенное увеличение по классам содержания изучаемого материала.

Обучение осуществляется на основе наблюдения и анализа языкового материала, обобщения и формулировки правил.

Изучение глагола по всем программам способствует развитию речи, мышления учащихся и общему развитию личности.

В пояснительной записке к примерной программе по русскому языку, подготовленную в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», так же определенно только содержание языкового образования в разделе морфология. А в разделе результаты

изучения предмета русский язык обращается внимание, что одним из результатов изучения русского языка в начальной школе является овладение начальными представлениями о нормах литературного языка, в том числе грамматическими. И не формируется мысль о том, что эти представления должны быть реализованы в практике.

2.2. Диагностика исходного уровня сформированности морфологических умений

Опытная работа была проведена на базе МОУ СОШ поселка Калиново Свердловской области Невьянского района в период с сентября 2013 года по апрель 2014 года. Всего в исследовании участвовало 25 человек. В качестве экспериментальной группы был взят 4 «А» класс. Контрольную группу представлял 4«В» класс.

Опытное исследование включало **три этапа:**

1. Определение уровня сформированности знаний и умений младших школьников по морфологии (констатирующий этап).

2. Приемы совершенствования морфологических знаний и умений учащихся 4 класса (формирующий этап).

3. Выявление изменений уровня развития знаний и умений младших школьников по частям речи (контрольный этап).

Цель опытного исследования: выявить наиболее эффективные типы упражнений, способствующих совершенствования морфологических знаний и умений младших школьников.

Задачи опытного исследования:

1. Определить уровень сформированности знаний и умений учащихся 4 «А» по частям речи.

2. Подобрать специальные упражнения для совершенствования морфологических знаний и умений младших школьников к изучению частей речи и апробировать их в ходе формирующего этапа опытной работы.

3. Выявить изменения уровня сформированности знаний и умений младших школьников при изучении частей речи в ходе опытной работы.

4. Анализировать эффективность использования специально подобранных упражнений по изучению частей речи для повышения уровня сформированности морфологических знаний и умений младших школьников.

Определение уровня сформированности знаний, умений младших школьников по морфологии (констатирующий этап)

Время проведения этапа: в период с сентября по октябрь 2013 года.

Цель: определить уровень сформированности знаний и умений младших школьников по морфологии.

Задачи:

1. Провести диагностику учащихся в экспериментальной и контрольной группах и организовать выполнение младшими школьниками тестовых заданий.

2. Сравнить полученные результаты э выявить уровень сформированности знаний и умений по ранее изученному материалу по морфологии.

3. Сделать выводы о том, на формирование каких знаний и умений учащихся 4 класса необходимо направить работу на следующем этапе опытного исследования.

Методы: тестирование, наблюдение за учебной деятельностью младших школьников, диагностика, обработка полученных результатов.

Для выявления уровня сформированности знаний и умений учащихся по морфологии школьникам было предложено выполнить 10 тестовых заданий, представляющих собой проблемные ситуации, которые каждый ученик должен был решить индивидуально.

Ученики 4 класса должны знать: частеречные значения, морфологические категории, особенности формообразования и функционирования в речи таких частей речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол, а также знать функции в речи предлогов.

Учащиеся должны уметь: выделять правильные употребления существительных по роду; подбирать формы разных частей речи с определенным грамматическим значением; определять семантические группы имен существительных; выделять правильные формы существительных Р.п., мн.ч.; различать по части речи слова со значением признака; правильно употреблять полные и краткие формы прилагательного; правильно употреблять формы времени глагола; различать по части речи слова со значением действия.

Были разработаны критерии оценки знаний и умений учащихся 4 класса по морфологии и частям речи. Уровень сформированности знаний и умений по частям речи определялся как высокий, средний и низкий.

1. Низкий уровень знаний и умений - ребенок выполнил менее чем 30% заданий или выполнил менее 5 заданий.

2. Средний уровень знаний и умений - 40% - 80% заданий или выполнил 6 - 8 заданий.

3. Высокий уровень знаний и умений - более 80% заданий или более 8 заданий.

Были составлены таблица и гистограмма, куда были занесены результаты тестирования экспериментальной и контрольной групп (см. Приложение 2).

Упр. 1. Определите род выделенного существительного. Подчеркните форму рода, употребляемое в наше время.

Цель: формирование умения выделять правильные употребления существительных по роду.

Образец: Рельс (м. р.) стал горячим от солнечных лучей. - Рельса (ж. р.) гудела при движении поезда.

Туфель - туфля, жираф - жирафа, ставень - ставня, клавищ - клавиша.

Упр. 2. Замените подчеркнутые формы имен существительных

Цель: формирование умений подбирать формы разных частей речи (существительного и прилагательного) с определенным грамматическим значением.

Из мрамора - мраморный, с мясом - мясной.

Упр. 3. Разделите существительные по группам: 1) со значением действия, 2) со значением признака.

Цель: формирование умения определять семантические группы имен существительных.

Образец: Шум реки - речной шум.

Соловья - соловьиный, детей - детские.

Упр. 4. Подберите к выделенным существительным однокоренные глаголы.

Цель: формирование умения различать по частям речи слова со значением действия.

Образец: Пение птиц - птицы поют.

Ходьба - ходить, купание купаться, рисование - рисовать.

Упр. 5. Укажите правильную форму Р.п., ед.ч. существительных в словосочетаниях.

Цель: формирование умения выделять правильные формы существительных в Р.п., ед.ч.

Образец: Стакан чая-стакан чаю.

Сахар, снег, творог.

Упр. 6. Подберите к выделенным прилагательным близкие по значению существительные.

Цель: формирование умения различать по части речи слова со значением признака.

Образец: 1. Белый снег - белизна снега. 2. Добрый человек - доброта человека.

Быстрый - быстрота, прозрачный - прозрачность, синий - синева, зеленый - зелень.

Упр. 7. Определите части речи выделенных слов.

Цель: формирование умения различать по части речи слова, одинаковые по написанию (прилагательные, существительные).

Образец: Больной (кто? - сущ.) стонал. - Больной (какой? - прил.) человек стонал.

Смелый, детская.

Упр. 8. Подберите к выделенным глаголам близкие по значению существительные.

Цель: формирование умения различать по частям речи слова со значением действия.

Образец: Олень бежит - бег оленя. 2. Дети играют - игра детей.

Отвечает - ответ, спит - сон, болеет - болезнь.

Упр. 9. Исправьте ошибки в употреблении форм времени глаголов.

Цель: формирование умения правильно употреблять формы времени глагола.

Образец: Он идет (наст. в), а мы стояли (прош.вр.). - Надо: Он идет (наст. вр.), а мы стоим (наст. вр.)

Упр. 10. Укажите пример с правильным употреблением формы глагола.

Цель: формирование умения выделять правильные формы рода в прошедшем времени глагола.

Образец: Врач (сущ. м. р.) пришел - врач пришла.

Шофер, библиотекарь, продавец.

Как видно из гистограммы в экспериментальной группе высокий уровень сформированности знаний и умений о частях речи отмечен у 20% детей, средний уровень наблюдается у 40% детей и низкий - у 40% детей.

В контрольной группе 20% детей имеют высокий уровень сформированности знаний и умений о частях речи, 60% детей имеют средний уровень и у 20% учащихся отмечен низкий уровень.

В целом можно сделать вывод, что у детей в контрольной группе уровень сформированности знаний и умений о частях речи несколько выше, чем в экспериментальной.

2.3. Приемы совершенствования морфологических знаний и умений учащихся 4 класса (формирующий этап)

Время проведения: Формирующий этап опытной работы проводился в экспериментальной группе с сентября 2013 по апрель 2014 года.

Цель: приемы совершенствования морфологических знаний и умений учащихся 4 класса при изучении частей речи .

Задачи:

1. Изучить календарно - тематический план по русскому языку в 4 классе с целью проведения опытной работы по формированию знаний и умений младших школьников при обучении частям речи.

2. Подобрать специальные упражнения, направленные на формирование морфологических знаний и умений учащихся 4 класса.

3. Внедрить подобранные упражнения в процесс изучения русского языка в 4 классе .

Для проведения формирующего этапа опытной работы осуществлялось календарно - тематическое планирование, проведение фрагментов уроков по частям речи.

Календарно - тематический план (см. Приложение 3) был составлен на основании типовой государственной программы по русскому языку для общеобразовательных школ, рекомендованной Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации, под редакцией Т.Г. Рамзаевой [32,с.14] и соответствующей требованиям Федерального компонента государственного стандарта начального образования[57,17-25].

Во время проведения формирующего этапа младшие школьники изучали темы: «Имя существительное» (40 часов), «Имя прилагательное» (26 часов), «Местоимение» (7 часов), «Глагол» (35 часов).

I. Фрагмент урока по изучению существительного на основе функционально - смыслового подхода

Определение роли существительных в тексте - описании.

Цель: развивать знания изобразительно - выразительных функций существительного в тексте.

Тема: «Роль существительных в тексте - описании»

Этап закрепления полученных знаний:

- Прочитайте текст. Определите роль существительных в тексте.

Пришла весна - красна. Распушилась над рекой верба. Д-нем с крыши капают капельки. Тают на солнце длинные со-сульки. Потемнели дороги. Лес на озере посинел. Около деревьв оголилась земля. Прилетели белоносые грачи.

Данный этап урока помогает детям закрепить знания об о-пределении роли существительного в тексте (о его изобразительно - выразительной функции).

II. Фрагмент урока по изучению прилагательного на основе функционально - смыслового подхода

Определение роли прилагательных в тексте - описании.

Цель: развивать знания изобразительно - выразительных функций прилагательных в тексте.

Тема: «Определение роли прилагательных в тексте - описании».

Этап закрепления полученных знаний:

- Послушайте тексты. (Учитель читает тексты по 2 раза):

А) Наступила весна. Тает снег. Журчат ручьи. Светит солнце. Летят птицы.

Б) Наступила ранняя весна. Тает последний снег. Журчат говорливые ручьи. Светит ласковое солнце. Летят голосистые птицы.

-О чем был первый текст? (О весне).

-О чем был второй текст? (Тоже о весне).

-Можно ли считать эти тексты одинаковыми? (И да, и нет.)

-Докажите. (Дети доказывают.)

- Что же отличает первый текст от второго? (Наличие слов-названий признаков предметов. С ними текст становится красивее. Слова-названия признаков предметов нужны для красоты описания).

На этом этапе урока дети совершенствовали умения определять роль прилагательных в тексте - описании. Данный этап урока помогает развивать знания детей о изобразительно - выразительных функциях прилагательных в тексте.

III. Фрагмент урока по изучению глагола на основе функционально смыслового подхода

Определение роли глаголов в тексте - повествовании.

Цель: развивать знания изобразительно - выразительных функций глагола в тексте.

Этап закрепления полученных знаний:

- Прочитайте текст.

На рассвете неподалеку от меня кто - то зашелестел листьями. В шагах двух от меня пробежал круглый, встопорщенный еж. Он пробрался под густой куст и долго там копошился, хозяйничал. Немного погодя он вышел из - под куста и долго там копошился, хозяйничал. Немного погодя он вышел из под куста и отправился по своим делам. Скоро еж опять вернулся с добычей.

- Укажите, слова какой части речи более важны в тексте? (Глаголы).

- Какую роль глаголы играют в тексте - повествовании?

Данный этап урока помогает развивать знания детей о изобразительно - выразительных функциях глагола в тексте, определять роль глаголов в тексте - повествовании.

Данные типы упражнений являются наиболее эффективными для изучения морфологии на основе функционально - смыслового подхода.

2.4 Выявление изменений уровня развития знаний и умений младших школьников по частям речи (контрольный этап)

Цель: выявить изменения уровня сформированности знаний и умений учащихся 4 класса при обучении частям речи на основе функционально - смыслового подхода к изучении морфологии.

Задачи:

1. Провести повторную - диагностику детей экспериментальной и контрольной групп для определения уровня знаний и умений младших школьников по частям речи с точки зрения функционально - смыслового подхода.

2. Сравнить данные результаты контрольного этапа с результатами констатирующего этапа опытной работы с целью выявления динамики роста и уровня знаний и умений младших школьников по частям речи с точки зрения функционально - смыслового подхода.

Для повторных испытаний использовались задания, аналогичные заданиям констатирующего этапа, но на другом языковом материале.

Упр. 1. Определите род выделенного существительного. Подчеркните форму рода, употребляемое в наше время.

Цель: формирование умения выделять правильные употребления существительных по роду.

Образец: Рельс (м. р.) стал горячим от солнечных лучей. - Рельса (ж. р.) гудела при движении поезда.

Клипс - клипса, скирд - скирда, манжет - манжета, георгин - георгина.

Упр. 2. Замените подчеркнутые формы имен существительных

Цель: формирование умений подбирать формы разных частей речи (существительного и прилагательного) с определенным грамматическим значением.

Образец: Ваза из хрусталя - хрустальная ваза

Из дерева - деревянный, с яблоками -яблочный.

Упр. 3. Разделите существительные по группам: 1) со значением действия, 2) со значением признака.

Цель: формирование умения определять семантические группы имен существительных.

Образец :Щебет птиц - птичий щебет..

Соловья - соловьиный, детей - детские.

Упр. 4. Подберите к выделенным существительным однокоренные глаголы.

Цель: формирование умения различать по частям речи слова со значением действия.

Образец: Стук дятла - дятел стучит .

Скрип - скрипеть, работа - работает, игра - играть.

Упр. 5. Укажите правильную форму Р.п., ед.ч. существительных в словосочетаниях.

Цель: формирование умения выделять правильные формы существительных в Р.п., ед.ч.

Образец: Килограмм сахару - килограмм сахара.

Сыр, мед, бензин.

Упр. 6. Подберите к выделенным прилагательным близкие по значению существительные.

Цель: формирование умения различать по части речи слова со значением признака.

Образец: 1.Черная земля -чернота земли.

Красный - краснота, добрый - доброта, овальный - овал, упрямый - упрямство.

Упр. 7. Определите части речи выделенных слов.

Цель: формирование умения различать по части речи слова, одинаковые по написанию (прилагательные, существительные).

Образец: Больной (кто? - сущ.) стонал. - Больной (какой? - прил.) человек стонал.

Столовая, будущее.

Упр. 8. Подберите к выделенным глаголам близкие по значению существительные.

Цель: формирование умения различать по частям речи слова со значением действия.

Образец: Тает снег-таянье снега. 2. Дети играют - игра детей.

Чирикает - чириканье, бежит - бег, прилетает - прилет.

Упр. 9. Исправьте ошибки в употреблении форм времени глаголов.

Цель: формирование умения правильно употреблять формы времени глагола.

Образец: Он стоит (наст. в), а мы сидели (прош. вр.). - Надо: Он стоит (наст. вр.), а мы сидим (наст. вр.)

Упр. 10. Укажите пример с правильным употреблением формы глагола.

Цель: формирование умения выделять правильные формы рода в прошедшем времени глагола.

Образец: Инженер(сущ. м. р.) сделал -инженер сделала.

Министр, профессор, бригадир.

Наблюдения показали значительное развитие морфологических знаний и основанных на них умений младших школьников в процессе изучения частей речи на основе сравнения результатов двух этапов. В процентном соотношении результаты (см. Приложение 4) оказались следующими: в экспериментальной группе высокий уровень развития знаний и умений младших школьников по частям речи отмечен у 40% детей, средний уровень наблюдается у 60% детей и низкий уровень не встретился ни у одного ребенка из опытной группы.

Если сравнить результаты уровня развития знаний и умений младших школьников по частям речи в экспериментальной и контрольной группах, можно констатировать, что низкий уровень на 20% выше в контрольной группе, средний уровень одинаков у детей и в опытной, и в контрольной группе, а высокий уровень у детей в экспериментальной группе стал на 20% выше, чем у детей в контрольной группе.

В результате проведенного исследования у детей экспериментальной группы показатели уровня развития знаний и умений младших школьников по частям речи распределились следующим образом: вырос высокий уровень на 20%, средний уровень также вырос на 20%, за счет того, что дети с низкого уровня перешли на более высокий уровень своего развития. Низкий уровень развития знаний и умений по частям речи не выявлен ни у одного ребенка.

Таким образом, действительно, в экспериментальной группе к моменту окончания опытной работы произошло повышение результатов, причем повышение, наблюдаемых в экспериментальной группе, что превосходит соответствующий показатель в контрольной группе. Разницу в результатах можно объяснить положительным влиянием комплекса упражнений, по которому работали с экспериментальной группой.

Систематическая, последовательная, сознательная работа в этом направлении успешно сказалась на формировании у учащихся устойчивого интереса к учению, активизации внимания детей, повышения знаний и умений по частям речи. Систематическое проведение специализированных упражнений по морфологии помогло заинтересовать младших школьников, повысить их успеваемость по русскому языку, а также выявить пробелы в знаниях и умениях по выявлению и использованию в письменной и устной речи имен существительных, прилагательных, местоимений, глаголов, а также лексико - грамматических признаков данных частей речи.

Вывод: В ходе констатирующего эксперимента был выявлен уровень сформированности знаний и умений младших школьников по морфологии, а именно умения выявлять и использовать в письменной и устной речи имена существительные, прилагательные, местоимения, глаголы, а также умение определять лексико - грамматические признаки данных частей речи. Была проведена актуализация имеющихся знаний детей по частям речи.

Результаты констатирующего этапа опытной работы в МОУ СОШ поселка Калиново показали, что большинство учащихся 4 класса испытывали затруднения в ходе выполнения тестовых заданий по морфологии, составленных с учетом смыслового подхода в изучении морфологии. Эти трудности были связаны с недостаточным развитием знаний и умений по частям речи, что явилось предпосылками для внедрения системы специально подобранных упражнений, способствующих прочному усвоению материала по частям речи младшими школьниками, разработанных на основе функционально - смыслового подхода.

Для осуществления работы по формированию знаний частей речи и умений младших школьников был составлен календарно - тематический план занятий по русскому языку и проведены специально подобранные упражнения на разных этапах уроков по изучению морфологии.

Особое внимание уделялось упражнениям таких типов:

- Определение роли существительных в тексте - описании.

- Определение роли прилагательных в тексте - описании.

- Определение роли глаголов в тексте - повествовании.

В ходе контрольного этапа были выявлены изменения уровня сформированности знаний и умений учащихся 4 класса при обучении частям речи.

Было проведено повторное тестирование по частям речи. Для повторных испытаний использовались задания, аналогичные заданиям констатирующего этапа, но на другом языковом материале.

Сравнивая полученные результаты контрольного этапа с результатами констатирующего этапа опытной работы можно увидеть, что систематическая работа по изучению частей речи младшими школьниками с использованием упражнений, разработанных на основе функционально - смыслового подхода, способствовала повышению уровня сформированности морфологических знаний и умений младших школьников.

Заключение

Морфология является одним из важнейших разделов школьного курса русского языка.

Усвоение грамматических знаний играет огромную роль в общем развитии школьников, способствует их интеллектуальному развитию, создает благоприятные условия для формирования теоретического мышления детей. Знания по морфологии являются фундаментом для формирования умений и навыков правописания, подготавливают учащихся к изучению школьного курса синтаксиса, открывают возможности для развития учащихся и усвоения правил словоупотребления.

Трудности, связанные с недостаточным развитием знаний и умений по морфологии, явились предпосылками для внедрения в процесс изучения русского языка в начальной школе системы специально подобранных упражнений, способствующих прочному усвоению и совершенствованию материала младшими школьниками.

Изучение частей речи в начальной предполагает формирование у младших школьников знаний о функциональных возможностях грамматических категорий и форм; о «текстообразующей функции» частей речи; об изобразительно - выразительной функции частей речи; о синонимии грамматических форм слова той или иной части речи. На основе указанных знаний возможно формирование соответствующих умений младших школьников:

1)умение осознанно выбирать грамматические формы частей речи, соответствующие условиям общения;

2) умение целенаправленно использовать слова той или иной части речи и их формы при создании текстов разных типов речи (описаний, повествований, рассуждений);

3)умение определять и воспроизводить изобразительно - выразительные функции частей речи и их форм;

4)умение сознательно использовать в зависимости от условий коммуникации синонимичные грамматические формы слов разных частей речи.

В настоящее время актуальна разработка специальных упражнений, которые будут способствовать эффективному совершенствованию знаний и умений младших школьников при изучении частей речи.

В связи с этим была сформулирована гипотеза: систематическое использование специально подобранных упражнений будет способствовать эффективному совершенствованию знаний и умений младших школьников по морфологии.

Для проверки правильности гипотезы изучены лексико - грамматические и психолого - педагогические основы обучения младших школьников частям речи, выявлены наиболее эффективные средства обучения частям речи младших школьников.

На констатирующем этапе высокий уровень сформированности знаний и умений по теме «Части речи» имело 30% учащихся, а на контрольном этапе - 59%. Показатель среднего уровня на констатирующем этапе - 35%, а на контрольном - 18%, так как большинство учащихся перешли со среднего уровня на высокий. Низкий уровень - на констатирующем этапе - 35%, на контрольном - 23%. Это еще раз говорит о том, что гипотеза, выдвинутая в начале работы, подтверждена.

Таким образом, использование специально подобранных упражнений, будет способствовать эффективному формированию знаний и умений школьников по частям. Применение их к изучению частей речи с использованием грамматических упражнений и комплекса определенных методов и приемов будет способствовать усилению мотивационной основы обучения и формированию у учащихся чувства слова, навыков осознанного употребления грамматических форм в речи, поможет ученикам выражать свои мысли точно и выразительно в зависимости от условий коммуникации.

Результаты выпускной квалификационной работы имеют практическое значение: представленные в данной работе упражнения можно использовать на уроках русского языка для предупреждения и преодоления ошибок при изучении морфологии в начальной школе.

Список литературы

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов [Текст] / Э. Г. Азимов, А.Н. Щукин. - СПб.: Златоуст, 2009. - 472с.

2. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: Учеб. пособие / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. - М.: Академия, 2008. - 419с.

3. Аркадьева О. М. Употребление падежей в речи [Текст]: Учеб. пособие / О. М. Аркадьева. - М.: МГУ, 1975. - 126с.

4. Архипова В. В. Коллективная организационная форма учебного процесса [Текст] / В. В. Архипова. - СПб.: АОЗТ Интерс, 2006, -135с.

5. Баринова Е. А. Методика обучения русскому языку. Учебное пособие для студентов факультета русского языка и литературы пед. институтов [Текст]: монография / Е. А. Баринова. - М.: Просвещение, 1974. - 211с.

6. Быстрова Е. А. Обучение русскому языку в школе [Текст]: Е. А. Быстрова. - М.: Дрофа, 2004. - 240с.

7. Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку. Учебное пособие для вузов [Текст]: монография / Т. М. Воителева. - М.: Дрофа, 2006.-245с.

8. Волкова Л.А. Использование технологий на уроках по развитию речи [Текст] / Л. А. Волкова // Начальная школа до и после + - №7 2007. - с.23-26.

9. Гац И. Ю. Методический блокнот учителя русского языка [Текст] / И. Ю. Гац. - М.: Просвещение, 2003. - 429с.

10. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении [Текст] / В. В. Давыдов. - Томск, Пеленг, 2011. - 457с.

11. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие [Текст] / В. К. Дьяченко. - М.: Просвещение, 1989. - 156с.

12. Касаткин Л. Л. Русский язык [Текст]. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, Л. П. Крысин и др. - М.: Изхдательский центр «Академия», 2005. - 768с.

13. Круковер В. И. Русский язык 2 класс. Книга для учителя: Поурочные разработки к учебникам Рамзаевой Т. Г. и Поляковой А. В. [Текст] / В. И. Круковер, Л. И. Шелестова. - М.: ВАКО, 2005. - 400с.

14. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]: Учебное пособие / М. Р. Львов - М.: Академия, 2004. - 464с.

15. Львов М. Р. Словарь - справочник по методике русского языка [Текст] / М. Р. Львов - М.: Просвещение, 1988. - 240с.

16. Львов М. Р. Школа творческого мышления [Текст]: монография / М. Р. Львов. Пособие по русскому языку для учащихся нач. классов. Изд. 2-е, испр. и доп. - М.: Вентана-граф. 1997. - 240с.

17. Лекант П. А. Современный русский литературный язык [Текст]: учеб.пособие / П. А. Лекант. - 6-е изд., стер. - М.: Высш. шк., 2004 - 462с.

18. Матевосян И. С. Система упражнений для работы над описанием [Текст] / И. С. Матевосян // Начальная школа до и после №3 2008. - с. 34-36.

19. Методика преподавания по русскому языку. Руководство к самостоятельной работе для студентов - заочников 2 - 5 курсов фак. подгот. учителей нач. классов пед. институтов [Текст]: учеб. пособие / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова и др. - М.: Просвещение, 1998. - 142с.

20. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов,

В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 464с.

21. Методика преподавания русского языка в начальной школе[Текст]: пособие для учителей начальной школы / Н. П. Каноныкин, Н. А. Щербакова. - 5-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1955. - 460с.

22. Методика обучения русскому языку в н. кл.: учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. Педагогика и методика нач. обучения [Текст]: / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 359с.

23. Методическая копилка для учителей нач. классов [Текст]: Учеб. Пособие / Автор - составитель В. П. Шульгина, О. В. Кубасова. Изд. 12-е - Ростов - на - Дону: Феникс, 2002. - 320с.

24. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников [Текст]: / Т. Г. Рамзаева, Г. С. Щеголева. - С-П.: Специальная литература, 1996. - 117с.

25. Обучение русскому языку в школе [Текст] / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. - М.: Академия, 2009. - 620с.

26. Полякова А. В. Русский язык в начальной школе [Текст]: Методические рекомендации: 3-4 классы / А. В. Полякова. - М.: Учебная литература, 2011. - 80с.

27. Полякова А. В. Русский язык. Рабочие программы 1 - 4 классы [Текст]: пособие для учителей общеобразоват. Учреждений / А. В. Полякова, Н. А. Песняева. - М.: Просвещение, 2011. - 128с.

28. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4) [Текст]: Программы. - М.: Просвещение, 2011. - 622с.

29. Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах [Текст]: Сб. статей / сост. П. А. Грушников. - М.: Просвещение, 1973. - 144с.

30. Рамзаева Т. Г. Русский язык в нач. школе [Текст]: монография / Т. Г. Рамзаева Русский язык для 1 - 4 кл. - 3-е изд. Стереотип. - М.: Дрофа, 2002. - 136с.

31. Рамзаева Т. Г. Система обучения русскому языку и речи в 3 и 4 классах нач. шк.: пособие для студентов факультета нач. кл. и учителей нач. кл. [Текст]: монография / Т. М. Рамзаева. - СП-б.: ЭОС, 1994. - 208с.

32. Рамзаева Т. Г. Структура и содержание современного начального языкового образования: авторская концепция и ее реализация в учебниках «Русский язык» для 1-4 классов [Текст] / Т. Г. Рамзаева // Начальная школа. - 2003. -№11. - с.14.

33. Рамзаева Т. Г. Русский язык 2 класс. Книга для учителя: планирование систем уроков [Текст] / Т. Г. Рамзаева, Г. С. Щеголева. - 5-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2002. - 116с.

34. Рамзаева Т. Г. Русский язык [Текст]: учебник для 1 кл. четырехлет. Нач. шк 8-е изд. / Т. Г. Рамзаева. - М.: Просвещение, 2004. - 141с.

35. Рамзаева Т. Г. Русский язык [Текст]: учебник для 2 кл. четырехлет. Нач. шк 6-е изд. / Т. Г. Рамзаева. - М.: Просвещение, 2004. - 159с.

36. Рамзаева Т. Г. Русский язык [Текст]: учебник для 3 кл. четырехлет. Нач. шк 6-е изд. / Т. Г. Рамзаева. - М.: Просвещение, 2004. - 255с.

37. Рамзаева Т. Г. Русский язык [Текст]: учебник для 4 кл. четырехлет. Нач. шк 5-е изд. / Т. Г. Рамзаева. - М.: Просвещение, 2004. - 256с.

38. Рамзаева Т. Г. Русский язык 3 класс [Текст]: книга для учителя / Т. Г. Рамзаева, Г. С. Щеголева. - М.: Дрофа, 1998 - 128с.

41. Рамзаева Т. Г. Функционально - семантический аспект обучения русскому языку в современной начальной школе и его реализация в авторских учебниках «Русский язык» (1-4 класс) [Текст] / Т. Г. Рамзаева // Начальная школа. - 2003. №1. - с.25.

42. Редозубов С. П. Методика обучения чтению и письму в н. шк..: изд-во академия пед наук [Текст]: монография / С. П. Редозубов. - М.: 1966. - 328с.

43. Редозубов С. П. Методика русского языка в начальной школе [Текст]: учебное пособие для педагогических училищ. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1954. - 653с.

44. Репкина Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: в помощь учителю нач. кл. [Текст] / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. - Томск: Пеленг, 1993. - 61с.

45. Розенталь Д. С. Словарь лингвистических терминов [Текст]: Пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. - М.: Просвещение, 1972. - 495с.

46. Русский язык и культура речи [Текст]: учебное пособие / О. Я. Гойхман, Л.М. Гончарова. - М.: ИНФРА - М, 2003. - 192с.

47. Русский язык и культура речи [Текст]: учебное пособие для вузов / А. И. Дунев, А. Ю. Кожевников и др. Высшая школа - С- пб: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. - 509с.

48. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений по спец. «Педагогика и методика начального обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Желек и др., под ред. М. С. Соловейчик. - М.: Изд. Центр «Академия», 1997. - 383с. Русский язык [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков и др; Под ред. Л. Л. Касаткина. - 3-е изд. Стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 768с.

49. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений ч. 2: Морфология. Синтаксис / В. В. Бабайцева, Е. И. Диброва. - М.: издательский центр Академия, 2002. - 655с.

50. Современный русский язык [Текст]: учеб. для студ. Вузов, обуч. По спец. «Филология» / П. А. Лекант, Е. И. Диброва и др; Под ред. П. А. Леканта. - 2-е изд. испр. - М.: Дрофа, 2001 - 560с.

51. Современный русский язык [Текст] / Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Н. А. Николина, И. И. Щеголева и др.; Под ред. Е. И. Дибровой. - М.: Академия, 2001. - Ч. 1. - 704с.

52. Современный русский язык [Текст]: П. А. Лекант, Е. В. Клобуков, Т. В. Маркелова и др.; Под ред. П. А. Леканта. - М.: Дрофа, 2001. - 448с.

53. Современный русский язык [Текст]: Учебник / Под редакцией Н. С. Валгиной. - М.: Логос, 2002. - 528с.

54. Соловейчик М. С. Методика преподавания русскому языку. Руководство к самостоятельной работе над курсом: Для студ. - заочников 2-5 курсов фак. подгот. учителей нач. классов пед. институтов учеб. пособие [Текст]: монография // М. С. Соловейчик. - М.: Просвещение, 1998. - 143с.

55. Трофимова Г. К. Русский язык и культура речи: курс лекций [Текст]: монография // Г. К. Трофимова. - 5-е изд. - М.: Флинта: Наука, 2007. - 160с.

56. Учебные стандарты школ России: Госуд. общеобразоват. стандарты начального основного общего и среднего (полного) общего образования [Текст]. - М.: Сфера: Прометей. 1998. - кн. 1: Начальная школа: общественно - гуманит. дисциплины. - 1998. - 379с.

57. ФГОС (Начальные классы) от 6 октября 2009г. за № 373. - М.: Просвещение, 2011. - 180с.

58. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку [Текст]: пособие для учителей / Л. П. Федоренко, - М.: Просвещение, 1973. - 160с.

59. Шатова Е. Г. Урок русского языка в современной школе: типы, структура, методика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. Г. Шатова, - М.: Академия, 2007. - 518с.

Приложение

Приложение 1

Система распределения материала по классам

I класс (12 часов). Подготовительный этап совпадает с периодом обучения грамоте по классам и предшествует специальному изучению темы в I классе. Подготовка учащихся к восприятию понятия «имя существительное» состоит в том, что дети учатся различать предмет и слово как название этого предмета, развивается внимание к смысловому значению слова (каждое слово что-то обозначает). Начинает формироваться умение классифицировать слова на группы с учетом их смысла (слова, обозначающие птиц, овощи, фрукты, одежду, обувь и т. д.). Классификация слов по смысловому значению развивает умение сравнивать слова, устанавливая что-то сходное, умение абстрагировать.

Однако для формирования грамматического понятия учащимся недостаточно осознать конкретный смысл слова -- необходимо усвоение грамматических признаков слова в единстве с осознанием его лексического значения.

Следующий этап (второе полугодие I класса) характеризуется специальной работой над лексическим значением имен существительных и их грамматическим признаком (отвечают на вопрос кто? или ч т о?, обозначают предметы). Учащиеся учатся отличать слова, отвечающие на вопрос кто?, от слов, отвечающих на вопрос что? На данном этапе первоклассники поднимаются на более высокую ступень обобщения, чем это было при классификации слов только по смысловому признаку. В I классе у детей начинает формироваться умение писать с большой буквы некоторые собственные имена существительные.

II класс (50 часов). Рассматривается лексическое значение слова (общее понятие). Многозначность слова (наблюдения).

Слова как названия предметов, признаков предметов, действий предметов (сопоставление).

Имя существительное (ознакомление). Общее значение. Вопросы кто?, что? Роль имен существительных в речи. Собственные и нарицательные имена существительные. Большая буква в собственных именах существительных (в фамилиях, именах, отчествах людей, в кличках животных, в названии городов, деревень, улиц, рек, озер, морей). Изменение имен существительных по числам. Имена существительные, близкие и противоположные по смыслу.

Глагол (ознакомление). Общее значение. Вопросы: Что делать? Что делает? Что делают? Что делал? Что делали? Что сделать? Что сделает? Что сделают? Что сделал? Что сделали? и др. Изменение глагола по числам. Роль глаголов в речи. Наблюдение за употреблением глаголов в различных временных формах. Глаголы, близкие и противоположные по смыслу.

Имя прилагательное (ознакомление). Общее значение. Вопросы какой?, какая?, какое?, какие? Роль имен прилагательных в речи. Изменение имен прилагательных по числам. Имена прилагательные, близкие и противоположные по смыслу. Наблюдения над согласованием в числе имени существительного и глагола, имени существительного и имени прилагательного (практически, в процессе составления предложений).

Предлоги. Раздельное написание со словами наиболее распространенных предлогов: в, на, о, об, с, из, без, над, под, от, до, по, у, около.

Состав слова. Корень слова. Однокоренные слова (общее понятие). Наблюдение за единообразным написанием корней в однокоренных словах: дом - домашний, морковный - морковь. Проверка безударных гласных, парных глухих и звонких согласных путем изменения формы слова или подбора однокоренных слов: рекам - ремки, словамрь - сломво, крумг - кругим, ямгодка-ямгода. Правописание непроверяемых гласных в однокоренных словах: моромз - моромзный, моромзить.

III класс (60 часов). Общее знакомство с частями речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, местоимения, наречия, числительные, предлоги, союзы (наблюдения в течение учебного года над употреблением в речи).

Имя существительное как часть речи: общее значение, вопросы, роль в предложении. Имена существительные одушевленные и неодушевленные. Имена существительные собственные и нарицательные. Большая буква в собственных именах существительных. Род имен существительных. Правописание безударных гласных в родовых окончаниях имен существительных: солнце, озеро. Изменение имен существительных по числам и падежам. Склонение имен существительных с ударными окончаниями в единственном числе. Распознавание падежей. Ь после шипящих на конце имен существительных женского рода (речь, вещь, рожь, мышь) и его отсутствие на конце имен существительных мужского рода (товарищ, мяч). Имена существительные, которые употребляются только в единственном (молоко, молодежь) или только во множественном (очки, ножницы) числе: наблюдение над употреблением в речи.

Имя прилагательное как часть речи: общее значение, вопросы, роль в предложении. Имена прилагательные, близкие и противоположные по смыслу. Употребление в речи прилагательных - синонимов и прилагательных - антонимов. Изменение имен прилагательных по родам и числам при сочетании с именами существительными. Правописание окончаний -ий, -ый, -ая, -яя, -ое, -ее, -ие, -ые.

Глагол как часть речи: общее значение, вопросы, роль в предложении. Начальная форма. Глаголы совершенного и несовершенного вида (ознакомление без термина). Изменение глагола по числам и временам. Настоящее, прошедшее и будущее время. Окончания глаголов в прошедшем времени. Правописание не с глаголами. Глаголы, близкие и противоположные по смыслу (антонимы и синонимы). Выбор наиболее точного глагола для выражения мысли. Многозначность глаголов. Употребление глаголов в прямом и переносном значении.

IV класс (130 часов) на изучение частей речи.

Имя существительное (48 часов)

Склонение имен существительных в единственном числе. Особенности падежей и способы их распознания. Несклоняемые имена существительные.

Три типа склонения имен существительных. Правописание безударных падежных окончаний имен существительных 1, 2, и 3-го склонения в единственном числе (кроме имен существительных на -мя, -ий, -ие, -ия). Управление как вид связи слов в словосочетании (общее понятие): работа по данной теме проводится в течение года.

Употребление предлогов с именами существительными в различных падежах: пришел из школы, из магазина; уехал на Камчатку, в Крым, возвратился с Камчатки, из Крыма и т.п.

Склонение имен существительных во множественном числе. Умение правильно образовывать формы именительного и родительного падежей множественного числа имен существительных, употреблять их в речи: учителя, инженеры; урожай помидоров, яблок.

Имя прилагательное (33 часа)

Имя прилагательное как часть речи: общее значение, вопросы, изменение по родам, числам, падежам, роль в предложении.

Склонение имен прилагательных в мужском, среднем, женском роде в единственном числе. Связь имен прилагательных с именами существительными. Согласование как вид связи слов в словосочетании (общее понятие): работа по данной теме проводится в течение года.

Правописание гласных в безударных окончаниях (кроме имен прилагательных с основой на шипящий и оканчивающийся на -ья, -ье, -ов, -ин). Склонение и правописание имен прилагательных во множественном числе.

Употребление имен прилагательных в прямом и переносном смысле. Прилагательные - синонимы и прилагательные - антонимы.

Местоимение (7 часов)

Местоимение как часть речи. Местоимения 1, 2 и 3-го лица единственного и множественного числа. Употребление личных, притяжательных и указательных местоимений в речи (наблюдения проводятся в течение года, термины не называются). Склонение личных местоимений с предлогами и без предлогов. Раздельное написание предлогов с местоимениями.

Использование личных местоимений как средства связи предложений в тексте (текстообразующая роль местоимений).

Глагол (37 часов)

Особенности глагола как части речи по сравнению с именами существительными и именами прилагательными. Прошедшее время глагола: употребление в речи, изменение по числам и родам, правописание родовых окончаний.

Общее понятие о неопределенной форме глагола как начальной.

Приложение 1

Продолжение

Изменение глаголов по лицам и числам в настоящем и будущем времени (спряжение). Глаголы I и II спряжения. Глаголы - исключения. Правописание безударных личных окончаний глаголов, данных в учебнике по теме «I и II спряжение глаголов». Ь после шипящих в окончаниях глаголов 2-го лица единственного числа. Возвратные глаголы (ознакомление). Распознавание глагола в 3-ем лице и глаголов в неопределенной форме с помощью вопросов что делают? (учатся), что делать (учиться).

Правописание суффиксов в глаголах в прошедшем времени: слышать - слышал, увидеть - увидел.

Использование в тексте глаголов - синонимов и глаголов - антонимов. Наблюдения над употреблением при глаголах имен существительных в нужных падежах с предлогами и без предлогов: написать (что? о чем?) сочинение об экскурсии, описать (что?) экскурсию.

Наречие (3 часа)

Наречие - неизменяемая часть речи. Значение и вопросы. Роль в общении. Употребление наречий в глагольных словосочетаниях: летел высоко, двигались медленно и т.п. Правописание наиболее употребительных наречий с суффиксами -о, -а: близко, быстро, внимательно, чудесно, интересно, налево, направо, слева, справа, издалека, издавна.

Имя числительное (2 часа)

Роль в общении. Склонение простых количественных числительных (от одного до десяти) в словосочетаниях типа два карандаша, пять дней, десять страниц и их употребление в речи.

Приложение 2

Таблица 2.1

Результаты тестирования учащихся 4 «А» класса экспериментальной группы на констатирующем этапе опытной работы

Фамилия и имя ученика	Уровень знаний
Настя Б.	Высокий уровень
Полина Б.	Средний уровень
Рома Г.	Высокий уровень
Люда К.	Низкий уровень
Таня Л.	Средний уровень
Валера М.	Низкий уровень
Данил Н.	Низкий уровень
Вика О.	Средний уровень

Вадим П.	Низкий уровень
Лиза Р.	Средний уровень
Дима У.	Низкий уровень
Артем Я.	Средний уровень

Таблица 2.2

Результаты тестирования учащихся 4 «Б» класса контрольной группы на констатирующем этапе опытной работы

Фамилия и имя ученика	Уровень знаний
Алена А.	Средний уровень
Сережа Б.	Средний уровень
Оля В.	Высокий уровень
Света И.	Средний уровень
Саша К.	Низкий уровень
Денис М.	Средний уровень
Вадим Н.	Высокий уровень
Женя О.	Низкий уровень
Надя Р.	Средний уровень
Катя С.	Средний уровень

Таблица 2.3

Уровень сформированности знаний и умений по частям речи у учащихся контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе, %

Приложение 4

Таблица 2.4

Результаты тестирования учащихся 4 «Б» класса экспериментальной группы на контрольном этапе опытной работы

Фамилия и имя ученика	Уровень знаний
Настя Б.	Высокий уровень
Полина Б.	Средний уровень
Рома Г.	Высокий уровень
Люда К.	Низкий уровень
Таня Л.	Высокий уровень
Валера М.	Высокий уровень
Данил Н.	Средний уровень
Вика О.	Средний уровень
Вадим П.	Средний уровень
Лиза Р.	Средний уровень
Дима У.	Низкий уровень
Артем Я.	Средний уровень

Таблица 2.5

Результаты тестирования учащихся 4 «Б» класса контрольной группы на контрольном этапе опытной работы

Фамилия и имя ученика	Уровень знаний
Алена А.	Средний уровень
Сережа Б.	Средний уровень
Оля В.	Высокий уровень
Света И.	Средний уровень
Саша К.	Низкий уровень
Денис М.	Средний уровень
Вадим Н.	Высокий уровень
Женя О.	Низкий уровень
Надя Р.	Средний уровень
Катя С.	Средний уровень

Таблица 2.6

Уровень сформированности знаний и умений по частям речи у учащихся контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе, %