

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА

(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт/факультет Факультет начальных классов

(полное наименование института/факультета)

Кафедра Русского языка и методики его преподавания

(полное наименование кафедры)

Специальность 050708.65 «Педагогика и методика начального образования»

с дополнительной специальностью 050301.65 «Русский язык и литература»

(код ОКСО и наименование специальности)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

(полное наименование кафедры)

Зав. кафедрой Русского языка и методики его преподавания

Г.С. Спиридонова

(подпись)

(И.О.Фамилия)

« _____ » _____ 2015г.

Выпускная квалификационная работа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗАГАДОК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Выполнил студент группы _____

(номер группы)

52

А. А. Вовчек

(И.О Фамилия) (подпись, дата)

Форма обучения

очная

Научный руководитель:

к.п.н., доцент, О.А. Автушко

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Рецензент

(ученая степень, должность, И.О. Фамилия)

(подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск
2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ

ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие как форма мышления.....5

1.2. Языковые понятия как объект изучения в начальной школе.....13

1.3. Загадки в процессе обучения младших школьников.....20

Выводы по I главе.....25

2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАГАДОК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1 Анализ результатов констатирующего среза26

2.2 Комплекс лингвистических загадок в процессе формирования языковых
понятий.....35

2.3. Результаты формирующего эксперимента.....42

Выводы по II главе.....49

Заключение.....50

Список литературы.....52

Приложение.....56

ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия существенно изменился подход к задачам, стоящим перед школой. Основная задача начальной школы – сформировать учебную деятельность младших школьников. Специфика учебной деятельности заключается в особой организации деятельности обучающегося при изучении понятия. Научные понятия не усваиваются и не заучиваются ребёнком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли.

Центральной линией развития младшего школьника, по ФГОС второго поколения, является формирование интеллектуальной деятельности и произвольности всех психических процессов [1].

Методика преподавания русского языка в начальной школе призвана изучать закономерности речевого развития детей на разных этапах, закономерности формирования языковых понятий у школьников.

Педагогическая ценность загадок состоит в том, что они знакомят ребенка с радостью открытия. Каждая новая загадка, разгаданная ребёнком, является очередной ступенькой в развитии его мышления, в литературном развитии. На уроках русского языка и чтения загадки позволяют уточнить представления детей об изучаемом языковом, литературоведческом понятии или жизненном явлении.

Несмотря на очевидную значимость загадок в развитии учащихся, в учебно-методической литературе по русскому языку загадки, ориентированные на освоение языковых явлений, не представлены.

Теоретико-методологической основой исследования явились положения психологии, педагогики, лингвистики и методики преподавания русского языка в начальной школе. Исследование опирается на теоретическое обоснование классификации загадок В.В. Митрофановой, Ю.Г. Илларионовой, В.П. Аникина. Важными методическими источниками явились работы М.С. Соловейчик, Н.Н. Светловской, Т.С. Пичеол.

Цель работы: исследовать эффективность использования лингвистических загадок в процессе формирования языковых понятий.

Объект исследования: процесс формирования языковых понятий.

Предмет исследования: лингвистические загадки в процессе формирования языковых понятий.

Гипотеза: процесс формирования языковых понятий будет эффективным, если на уроках русского языка использовать лингвистические загадки.

Задачи исследования:

1. Дать анализ теоретических источников по проблеме исследования.
2. Разработать комплекс диагностических заданий для исследования уровня овладения младшими школьниками языковыми понятиями.
3. Экспериментальным путем установить актуальный уровень сформированности языковых понятий у учащихся третьих классов.
4. Разработать и апробировать комплекс лингвистических загадок в процессе формирования языковых понятий.

Методы исследования:

1. Анализ теоретических источников.
2. Тестирование.
3. Формирующий эксперимент.
4. Методы обработки результатов исследования.

База исследования - МБОУ «СОШ №149» Советского района г. Красноярска.

1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие как форма мышления

В современной философии вопросам теории понятий уделяется немало внимания, так как это одна из основных форм мышления, играющая главную роль в познании. Исследования философов последних лет конкретизировали тезис о решающей роли практической деятельности в процессе познания вообще, при формировании понятий в частности. Отечественные философы – и А.С. Арсеньев, В.С. Библер, Б.М. Кедров указывают на исключительно сложную природу понятий. Это и объект познания, и его орудие, и одновременно результат. Е.К. Войшвилло, подчеркивая важность понятия для мышления, отмечал: «Само мышление может рассматриваться как процесс оперирования понятиями; именно благодаря понятиям мышление приобретает характер обобщенного отражения действительности» [12].

Понятие - это мысль, фиксирующая признаки отражаемых в ней предметов и явлений, позволяющих отличить эти предметы и явления.

Основными характеристиками понятия являются содержание понятия и объем. Содержание понятия включает информацию о признаках, характерных для данного объекта или группы объектов. Объем понятия – это множество объектов, обозначенных данным понятием.

Между понятиями существуют, прежде всего, отношения по таким характеристикам, как содержание и объем.

Объем и содержание находятся в обратно пропорциональной зависимости, т.е. чем больше нетривиальной информации содержится в понятии, тем меньше объем понятия. Объем бывает единичный, общий и пустой (нулевой). Группа, которая обозначается, состоит из одного, нескольких или множества объектов. В основе пустоты: логическое противоречие («большая половина», «законопослушные преступники»); фактические противоречия (молодильное яблоко).

Методологические требования к определению понятий и формально-логические правила определения, применяемые в единстве с конкретными

знаниями, способствуют более четкому определению понятий, которыми оперируют в различных науках и в повседневной практике.

Требования к определению понятий:

Требование 1. Определение должно быть соразмерным, а именно объем определяемого понятия равен объему определяющих понятий.

Требование 2. Определение не должно заключать в себе порочного круга.

Определяемое и определяющее понятия не должны отражать одно и то же. Определение должно быть логически корректным. Нельзя “изобретать изобретение”, “играть в игру”, “итожить итоги”.

Требование 3. Определение положительного понятия не должно содержать отрицания.

Требование 4. Определение должно быть четким и ясным, без двусмысленностей.

Требование 5. Определение неизвестного понятия должно производиться через известные понятия.

Требование 6. В науке недопустима подмена определения метафорами и сравнениями.

Логика выделяет логические операции с понятиями: деление и классификация, обобщение и ограничение, а также определение. Определение - это логическая операция, раскрывающая содержание понятия. Определение решает две задачи. Оно отличает и ограничивает определяемый предмет от всех остальных. Все эти операции лежат в основе построения иерархической структуры понятийного аппарата любой науки, в том числе математики.

Деление - это логическое действие, посредством которого объем делимого понятия распределяется на известные множества с точки зрения определенного признака (основания деления). Строго говоря, делится не понятие, а его объем.

Классификация является разновидностью деления понятия, представляет собой многоступенчатое разветвленное деление и от обычного деления отличается относительно устойчивым характером. Классификация - общепознавательный прием мышления, суть которого заключается в разбиении данного множества на попарно непересекающиеся подмножества. Более того, под классификацией понимают распределение объектов какого-либо понятия на взаимосвязанные классы по наиболее существенным свойствам. Правильно построенная классификация понятия отражает наиболее существенные свойства и связи между объектами понятия, помогает лучше ориентироваться во множестве этих объектов. При обобщении понятия в процессе мышления происходит движение от понятия с меньшим объемом к понятию с большим объемом — от вида к роду. При ограничении понятия мысль движется от понятия с большим объемом к понятию с меньшим объемом - от рода к виду.

Одна из трудностей определения понятия состоит в следующем. С одной стороны, определяя понятие предмета, мы воспроизводим предмет в мышлении как нечто единичное, определяем его сущность, источник признаков и отношений. Но, с другой стороны, эти признаки, свойства и отношения как раз и определяют сущность. Причины этих трудностей в определении понятия Библер В.С. видит в противоречивости исходных представлений о понятии «как элементарной клеточке мышления и о системности структурности этой клеточки в процессе определения понятия» [15, с.49].

Для преодоления этих трудностей, по его мнению, необходимо иначе понимать и саму неделимость, и саму структурность. Следует исходить из того, что понятие — это элементарный акт умственной деятельности.

С логической точки зрения определить понятие - это значит перечислить характеристические признаки предметов, отображенных в данном понятии. Для отыскания характеристических признаков применяют следующие приемы: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение.

Устанавливая сходство (или различие) между предметами (сравнение), расчлняя сходные предметы на элементы (анализ), выделяя характеристические признаки и отвлекаясь от не характеристических (абстрагирование), соединяя характеристические признаки (синтез) и распространяя их на все однородные предметы (обобщение), мы образуем одну из основных форм абстрактного мышления — понятие.

Понятие как форма мышления отражает предметы и их совокупности в абстрактной, обобщенной форме на основании их существенных признаков.

Формируя понятия, наука отражает в них изучаемые ею предметы, явления, процессы.

Активные исследования особенностей формирования понятий в процессе обучения начались на рубеже 19-20 столетий. Значительный вклад в изучение общих закономерностей формирования научных понятий внесли отечественные психологи: Е.Н. Кабанова - Меллер, Н.А. Менчинская, отечественные дидакты и методисты Л.С. Атанасян, М.Б. Волович, Я.И. Груденов, Т.А. Иванова, В.И. Мишин, М.Н. Скаткин, В.И. Крупич и др. В результате были установлены общие тенденции и существенные различия процессов формирования понятий в науке и в процессе обучения.

Формирование понятий в процессе обучения обычно разделяют на две ступени: чувственную и логическую. Чувственная ступень состоит в образовании ощущений, восприятии и представлении и требует в процессе формирования понятий широкого применения наглядности. Логическая ступень заключается в переходе от представления к понятию. Этот процесс характеризуется абстрагированием и анализом отдельных признаков и явлений, отношений между ними, сравнения сходных признаков и связей и, наконец, синтезирование и обобщение их. Дидактика исходит из единства чувственного и логического, считает, что наглядность обеспечивает связь между конкретным и абстрактным.

Формирование понятий в процессе обучения детей имеет следующие основные особенности [18]:

- Важную роль играет активно-деятельностная природа понятий. Не воздействуя на объект и не преобразуя его, ребенок не может понять его природу и понятие остается на уровне простых описаний.

- Формирование понятий у детей обуславливает развитие их мышления и изменение сознания в целом. Школьный курс математики построен на наиболее общих и абстрактных понятиях и в наибольшей мере способствует развитию мышления.

Разработке теории формирования у школьников научных понятий посвящены исследования многих отечественных психологов (П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, В.В. Давыдова, и др.).

Образование понятий - результат длительной, сложной и активной умственной и практической деятельности людей, процесса их мышления.

Л.С. Выготский был одним из первых ученых-психологов в нашей стране, которые детально исследовали этот процесс. Он установил три стадии, через которые проходит образование понятий у детей [8].

1. Образование неоформленного множества отдельных предметов, их синкретического сцепления, обозначаемого одним словом.

2. Образование понятий-комплексов на основе некоторых объективных признаков.

3. Образование настоящих понятий. Здесь предполагаются умения ребенка выделять, абстрагировать элементы и затем интегрировать их в целостное понятие вне зависимости от предметов, которым они принадлежат.

Эта ступень включает следующие стадии: стадия потенциальных понятий, на которой ребенок выделяет группу предметов по одному общему признаку; стадия истинных понятий, когда абстрагируется ряд необходимых и достаточных признаков для определения понятия, а затем они синтезируются и включаются в соответствующее определение.

Мышление в понятиях-комплексах характерно для детей раннего дошкольного и младшего школьного возраста. К мышлению в настоящих

понятиях ребенок приходит только в подростковом возрасте под влиянием обучения теоретическим основам разных наук.

Психологи при формировании понятий отмечают значимость овладения следующими умственными действиями: подведение объекта под понятие (распознавание), отыскание следствий (из факта принадлежности объекта понятию).

Н.Ф. Талызина считает, что становление понятий - это процесс формирования не только особого образа как картины мира, но и определенной операционной системы, имеющей свою внутреннюю структуру. Действия в этом процессе выступают как средство формирования понятий, как способ их существования. Принципиальное отличие рассматриваемой концепции от других в том, что автор рассматривает процесс формирования понятий со стороны деятельности, т.е. действий, связанных с формированием и функционированием понятий. Исследователи стали изучать не готовые понятия, а процесс их образования [17].

Н.Ф. Талызина выделяет следующие действия, необходимые для формирования понятия [17]:

1. Действие подведения под понятие. Особое место при этом отводится: перечислению необходимых и достаточных свойств объектов, установлению того, обладает ли данный объект выделенными свойствами или не обладает; заключению о принадлежности объекта к данному понятию.

2. Действие выведения следствий. Выведение следствий сочетается с классификацией и конструированием объектов с учетом варьирования отношений.

3. Действие выбора. Действие выбора в ряде случаев предваряет действие подведения под понятие. Данное действие обеспечивает понимание отношений между различными свойствами понятий, их взаимосвязанности в определенных условиях.

Н.Ф. Талызина отмечает, что перечисленные действия не исчерпывают всей совокупности действий, связанной с формированием научных понятий

[17]. Ряд психологов (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.) рекомендуют при формировании понятий осуществлять варьирование несущественных признаков, тем самым, способствуя усвоению существенных [12].

В педагогической психологии исследован и прошел экспериментальную проверку принципиально иной, генетический подход к формированию понятий (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова.). В рамках этого подхода понятие задается ученикам не в форме логического определения, а строится самими учащимися через систему выполняемых учебных действий. Таким образом осуществляется процесс становления понятия в сознании ученика. «Иметь понятие о каком-либо предмете, - пишет В.В. Давыдов, - значит владеть общими способами его построения, знанием его происхождения. Этот способ - особое мыслительное действие человека, которое само образуется как дериват предметного действия, воспроизводящего предмет своего познания» [9, с. 321-322].

За каждым понятием скрыто особое предметно-познавательное действие или система таких действий. Обучение является видом познания, и формирование во время него понятий у учеников - одна из форм познавательной деятельности. И в ходе обучения понятие не должно задаваться в словесной форме, а должно формироваться в форме активной деятельности самого ученика. То есть для формирования понятий необходима понятийно-терминологическая деятельность учеников, которая требует выделения особых способов действий.

Посредством организации собственных мыслительных действий учащихся достигается проникновение в фундаментальные отношения изучаемого предмета, открываются закономерности, всеобщие связи. Учебные программы, разработанные Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым «делают возможным изучение учебной деятельности в ходе усвоения не изолированных понятий, а системы понятий с учетом взаимовлияния понятий друг на друга».

Из вышеизложенного следует, что понятия нельзя рассматривать отдельно друг от друга, нельзя опираться только на дефиницию, самую простую форму существования понятий. В противном случае, не будет целостного представления о данной теории, не будут усвоены важные характеристики понятия, связанные с его отношениями с другими понятиями данной науки.

Соединение психологического и педагогического аспектов - характерная черта исследований Н.А. Менчинской. По мнению Н.А. Менчинской, только через активную и специально организованную умственную деятельность ученика понятие может быть сформировано, т.е. усвоено. На материале различных школьных дисциплин были изучены особенности мыслительной деятельности учащихся при овладении ими научных понятий, выявлены основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстракция, обобщение и др.), раскрыты условия их формирования [12].

Формирование понятий представляет, по мнению Н.А. Менчинской, два тесно взаимосвязанных процесса: усвоение и применение знаний. Не может быть осуществлен процесс усвоения понятия вне его применения в действительности. Действительное усвоение возможно только тогда, когда ученик активно действовал с учебным материалом, пробовал применять соответствующие знания [12].

Проблема формирования понятий является одной из центральных в психологии. Однако рекомендации психологов по формированию понятий касаются лишь отдельных аспектов этого процесса. Основное внимание при этом уделяется формированию отдельных действий, связанных с усвоением определений. Важным действием с точки зрения образования понятия является выделение характеристических свойств и их фиксация.

1.2. Языковые понятия как объект изучения в начальной школе

Языковое понятие – форма мысли или знания, обобщающая некоторые предметы, характеризующая их сущность, отличающая эти предметы от всех остальных.

Понятия языка - это не идеальные образы предметов природы (животные также обладают зрением), а результаты классификации человеком (субъект "Я") предметов природы (объект "Не-Я") на различные группы (материальные формы и различные свойства материальных форм). Понятия предметов природы обозначают только смысл предметов, их функцию (полезность или вредность для человека) и общую конфигурацию, но не сами предметы [20].

Основными понятиями в языке являются понятия о предметах природы, которые являются единицами действительности, материальными формами и могут существовать отдельно. Каждый предмет, занимает определенное место во Вселенной и является ее составляющей частью. Каждый предмет имеет определенный объем, который входит в состав пространства Вселенной. Предметы являются составляющими элементами Вселенной, ее содержанием, ее дочерними формами.

Все другие понятия (в том числе и абстрактные понятия) являются вспомогательными. Они служат в качестве определений предметов природы, их характеристик, которые не являются материальными формами (дочерними формами Вселенной, ее содержанием) и не могут существовать отдельно. Свойства, обозначаемые вспомогательными понятиями, не могут занимать место во Вселенной и образовывать ее пространство.

Русский язык как учебный предмет располагает большими возможностями для создания таких реальных ситуаций, которые потребуют группировки изучаемых явлений: он членим на единицы, между его явлениями устанавливаются родовидовые отношения. При этом родовое название (а их среди языковых понятий много) оказывается основанием для классификации [1].

Изучая русский язык, ученик должен осознать, что все языковые явления объединяются в определенные группы большего или меньшего объема, находящиеся в соподчиненных отношениях и поддерживаемые в одной и той же группе единым основанием - существенным общим признаком, свойственным каждому члену данной группы.

Для обучения школьников классификации языковых явлений не требуется специальное время, поскольку эта работа органически вплетается в учебный процесс по русскому языку. Классификация на уроках русского языка выполняет две функции: с ее помощью у школьников, во-первых, формируется логическое мышление (в данном случае развиваются умения определять основание деления объектов на группы и относить на основе сравнения отдельные объекты к той или иной группе); во-вторых, полученные знания выступают в сознании в своих существенных связях и отношениях. Задача учителя русского языка заключается в том, чтобы в учебном процессе систематически вводить классификационные упражнения.

При обучении учащихся умению классифицировать языковые явления следует сообщить детям о том, что одни и те же факты могут оказаться в разных группировках. Например, один и тот же глагол по законченности-незаконченности действия попадает в группы совершенного или несовершенного вида, а по сочетаемости с объектом действия - в группы переходных или непереходных глаголов.

Как известно, в языке существуют переходные формы, которые мы относим либо к одной, либо к другой классификации. Например, причастия одни ученые относят к формам глагола, другие - к особой части речи. В процессе работы над классификацией языковых явлений необходимо учитывать тот факт, что научные классификации имеют приблизительный характер, так как в природе существуют переходные формы. [3]

Виды классификации [6]:

1. Классификация предметов природы (первичные существительные)

Классификация предметов природы по их функции (способности удовлетворять потребности человека) и общей конфигурации. К предметам природы относятся материальные формы, единицы действительности, которые могут существовать отдельно, имеют объем и образуют пространство Вселенной, т.е. являются составляющими элементами Вселенной

2. Классификация свойств предметов (прилагательные)

Свойства предметов не являются материальными формами, не могут существовать отдельно, не имеют объем, не образуют пространство Вселенной и не являются ее составляющими элементами. Свойства - это характеристики материальных форм.

3. Классификация действий предметов (глаголы)

Действия также не являются материальными формами и не могут существовать отдельно. Они являются характеристиками материальных форм, характеристиками их взаимосвязи, отношения с другими формами

4. Классификация свойств предметов в виде абстрактных существительных

Элементы, обозначаемые вспомогательными понятиями, отдельно существовать не могут. Они служат для определения материальных объектов (материальных форм) с целью обеспечения возможности их однозначной идентификации.

1. Существительные:

- философские категории: (материя, дух)
- характеристика человека (дух, душа, сознание, разум, интеллект)
- характеристика предметов (материя, размер, объем, цвет, масса, энергия, время)
- материал (материя, материал, вещество, дерево, железо)

2. Прилагательные:

- цвет (зеленый, красный, синий)
- размер (большой, маленький)

- плотность (плотный, рыхлый)
- характеристика человека (веселый, грустный, радостный, деловой, активный)

3. Глаголы

Части речи определяются как группы слов, имеющие: 1) одинаковое общее значение, 2) одни и те же морфологические признаки (постоянные и непостоянные), 3) выполняющие одну и ту же синтаксическую роль, каждая самостоятельная часть речи имеет основные, так называемые первичные функции: имя существительное связано с ролью подлежащего, глагол — сказуемого, имя прилагательное — определения. Традиционно учащиеся начальных классов усваивают признаки самостоятельных частей речи в такой последовательности:

- 1) что обозначает слово (предмет, признак или действие);
- 2) на какие вопросы отвечает (вопрос как обобщенное отражение семантики);
- 3) какие имеет постоянные категории;
- 4) как изменяется;
- 5) каким членом предложения чаще всего является.

В большинстве программ для начальных классов предусмотрено изучение таких частей речи, как имя существительное, имя прилагательное, глагол, личные местоимения, предлог. Однако в некоторых программах это содержание расширено: предполагается формирование понятия о наречии, имени числительном, междометии (программы по русскому языку Поляковой А.В.; Репкина В.В. и Некрасовой Т.В.; Бунеева Р.Н., Бунеевой Е.В. и Прониной О.В). Деление частей речи на самостоятельные и служебные предусмотрено лишь в развивающей системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, в других образовательных системах педагог практически обращает внимание детей на те признаки, по которым части речи делятся на указанные группы [1].

Морфологические темы представлены в каждом классе начальной школы концентрически. Такая последовательность дает возможность для сравнения частей речи уже на первом этапе их изучения, следовательно, способствует более четкому выделению существенных признаков формируемых грамматических понятий. Уже в период обучения грамоте, а затем и в период обучения русскому языку по учебнику 1 класса учащиеся выполняют словарно-логические упражнения, подбирая видовые названия к родовым и родовые к видовым (Мяч, кукла, юла — игрушки; окунь и карась — рыбы), выделяют семантические группы имен существительных (посуда, одежда, животные и т.п.), называют их одним словом — предметы. Так постепенно подготавливается введение понятия «названия предметов». Такой же путь проходит введение понятий «названия признаков», «названия действий».

Во 2 классе классификация слов разных частей речи проводится с учетом морфологического вопроса, на который они отвечают; формируется умение ставить вопросы к словам. Сначала материалом для наблюдения являются слова, лексическое значение которых не расходится с грамматическим, затем постепенно вводятся слова, у которых лексическое значение не совпадает с грамматическим (грустить — состояние, бег — действие, синева — признак).

В 3 классе формируется понятие «части речи». Учащиеся знакомятся с совокупностью лексико-грамматических признаков каждой части речи (имени существительного, имени прилагательного, глагола), вводятся термины — названия частей речи. Проводятся словарные упражнения на подбор однокоренных слов разных частей речи, составление синонимических рядов, пар антонимов, формируется умение употреблять в речи слова в переносном значении. В 4 классе знания о частях речи углубляются: изменение имен существительных и имен прилагательных по падежам, глаголов по лицам. На основе знаний о словообразовательной парадигме имени существительного, имени прилагательного, глагола формируется

умение правильно писать падежные окончания существительных и прилагательных, личные окончания глагола. На всех этапах изучения частей речи проводятся упражнения, направленные на обогащение и уточнение словаря, развитие умения точно и правильно употреблять в речи слова и их формы.

Решая проблему формирования языковых понятий у учащихся начальных классов, следует помнить о том, что речь идёт не о заучивании словесного определения или формулировки правила, а о понятии как форме мысли и знания, так как только знание определения, даже подкреплённое нужными примерами, отнюдь не свидетельствует о сформированности понятия.

Получение определения – это лишь первый шаг на пути усвоения понятий. Следующий шаг – включение определения понятия в те действия учащихся, которые они выполняют с соответствующими объектами и с помощью которых строят в своей голове понятие об этих объектах. Следующий шаг – научить школьников ориентироваться на содержание определения при выполнении различных действий с объектами.

Таким образом, в качестве важнейших критериев сформированности понятия формулируются следующие [6]:

- 1) осознанность существенных признаков содержания понятия;
- 2) умение ориентироваться именно на них при решении задач;
- 3) сформированность действий над понятиями (в частности, подведение под понятие);
- 4) освоенность отношений между изученными понятиями.

Обучение школьников умению давать определение понятию -необходимый этап в работе по изучению нового материала. Обычно в школе после ознакомления с признаками того или иного языкового явления учащимся предлагается "сформулировать правило". Работа при этом не бывает эффективной, так как школьники не обучаются этому формулированию. Чтобы обучение данному умению было результативным,

учащиеся должны владеть минимумом знаний об определении. Определение понятия в языковом отношении представляет собой структуру, состоящую из заглавия (определяемое слово - термин), указания на родовую принадлежность и перечня существенных видовых признаков, отличающих данное явление от однородных явлений.

Умение определять понятие опирается на умение устанавливать родовидовые связи и на умение классифицировать изучаемые явления, поэтому определению понятия целесообразно учить после описанной выше работы. Она органически вписывается в учебный процесс, не требуя специального времени.

Знание о структуре определения и умение давать определение изученному языковому понятию закрепляются при выполнении упражнений следующих видов [6]:

- назвать части в готовом определении изученного понятия;
- вставить в определение пропущенную часть;
- сформулировать определение изученного понятия;
- найти ошибки в определении известного понятия.

Любое понятие проходит длительный путь формирования, в процессе которого М.Р. Львов выделяет несколько этапов [11]:

Эмпирический — наблюдение, анализ языковых явлений, выделение признаков изучаемого объекта, выделение одних и тех же признаков в разных вариантах, ситуациях, связях, осмысление этих признаков, отбор тех, которые оказываются существенными, т.е. повторяются и отличают исследуемый предмет от других предметов. Так, во 2 классе в процессе анализа слов учащиеся группируют их по значению, в одну из групп они включают слова — названия признаков: белый, кислый, крохотный, круглый, любимый и т.п. В дальнейшем учащиеся обнаруживают у слов этой группы сходство значений — признак предмета, способность изменяться по числам, по родам, способность связываться в речи со словами, обозначающими предмет. Школьники постепенно привыкают к связям между формой слова и

его значением, на основе языкового чутья, на основе имитации речи взрослых, на основе аналогий формы и значения и их неосознанных обобщений в речевой практике пользуются этими словами безошибочно. Постепенно происходит осознание языковых закономерностей, которые ранее реализовывались в речевой практике ребенка практически, неосознанно.

Теоретический этап предполагает введение термина и определение понятия. Определение понятия может быть описательным (Текст — это два или несколько предложений, связанных между собой по смыслу), функциональным (Имена прилагательные обозначают признаки предметов), структурно-логическим (Имя прилагательное — это часть речи, которая обозначает признак предмета. Имена прилагательные отвечают на вопросы: какой? какая? какое? какие?; изменяются по числам, а в единственном числе — по родам).

Углубление понятия — обогащение его новыми признаками (дети узнают о способности имени прилагательного выполнять в предложении роль второстепенного члена), применение понятия в практических действиях (использование в речи форм имен прилагательных, синонимия и антонимия прилагательных, их словообразование) [11].

Раскрыть понятие — значит выявить его существенные признаки [11].

1.3. Загадки в процессе обучения младших школьников

Одной из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений является загадка. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления, умение ярко и лаконично передавать образы предметов, развивает у детей "поэтический взгляд на действительность".

Загадки – один из самых давних и самых распространённых видов народного творчества. В древние времена загадка имела определённое значение, служила средством проверки мудрости, имела познавательную ценность. С помощью загадок народные знания, народная мудрость передавались поколениям. Понятие «загадка» давнего происхождения, происходит от слова «думать». Загадки имеют свою специфику: сущность их заключается в том, что в загадках предметы или явления прямо не называются. О них говорится в скрытой, завуалированной, аллегорической форме и нужно отыскать их первобытное значение. Отгадывание загадок влияет на разностороннее развитие языка детей. Создание в загадке метафорического образа разных средств художественной выразительности (приёму олицетворения, использования многозначности слова, определений, эпитетов, сравнений, особенной ритмичной организации) способствуют формированию образности речи детей [19]

В словаре под загадкой понимает фольклорный жанр, представляющий иносказательное поэтическое воспроизведение какого-либо предмета или явления, ориентированный на испытание сообразительности отгадывающего. Загадка – любимый жанр народной поэзии всех стран. Основанная на метафорическом сближении далеких областей предметно-вещественного мира (Пять чуланов, одна дверь – перчатки) или же сформулированная в форме прямого и всегда каверзного вопроса (После семи лет что козе будет? – пойдёт восьмой год), загадка заставляет видеть неожиданную и поэтическую сторону в самых неожиданных вещах, проявлять смекалку и учит логически, порой парадоксально, мыслить. Как правило, загадки предельно кратки, отличаются композиционной четкостью, их ритмическая структура часто подчеркнута рифмой, они богаты звукописью [4].

Загадки разнообразны и по тематике и по содержанию. Они отражают жизнь человека, растительный и животный мир, предметы труда и быта. Об одном и том же предмете, явлении, животном может быть несколько загадок, каждая из которых характеризует его со своей стороны.

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно-логическую задачу. Отгадать загадку – значит ответить на вопрос, т.е. совершить сложную логическую операцию.

Существует несколько видов загадок: загадки – сравнения, где загадываемый предмет сравнивается с другим предметом, или явлением, на которое он похож, или чем-то отличается; загадки – описания, где описывается какой-либо предмет или явление; комбинированные загадки – это соединение загадок – описания с загадками – сравнения; сюжетные загадки это загадки сочиненные детьми с использованием логически-последовательного сюжета.

Использование загадок в работе с детьми способствует развитию у них речи-доказательства и речи-описания. Загадка становится не просто развлечением, а упражнением в рассуждении и доказательстве, т.е. важным средством обучения связной речи детей.

Речь-доказательство требует особых, отличных от описания и повествования речевых оборотов. Смысл создания рассуждения состоит в умении подобрать доводы. У детей следует вызывать интерес к процессу доказательства, к рассуждению, к подбору фактов и доводов. При отгадывании загадки перед детьми ставить конкретную цель: не просто отгадать загадку, но обязательно доказать, что отгадка правильна. Примерами таких загадок могут быть [16]:

Хозяин лесной
Просыпается весной,
А зимой, под вьюжный вой,
Спит в избушке снеговой. (Медведь)

Дети, опираясь на образные сравнения, объясняют свою догадку, сначала выдвигая свое доказательство, а уже потом отгадку.

Речь-доказательство требует особых, отличных от описания и повествования речевых оборотов, грамматических структур, своей композиции. Так как смысл создания рассуждения состоит в умении

подобрать доводы (аргументы, подтверждающие тезис), то для речи-доказательства имеется своя структура, определяющая порядок аргументов: во-первых, во-вторых... и т.д. В рассуждении часто приходится пользоваться сложными предложениями (в том числе сложно подчиненными), с помощью которых выражаются логические связи загадки: если - то, раз - значит, потому что..., так как..., так что..., поэтому..., значит... Рассуждение заканчивается выводом, который строится с использованием для этого случая лексических средств: следовательно, значит, таким образом, поэтому и др. [10]

Приемами построения речи-доказательства, его синтаксисом, специфической лексикой дети овладевают постепенно.

Чтобы вызвать у детей потребность в рассуждении и доказательстве, надо при отгадывании ставить перед ребенком конкретную цель: не просто отгадать загадку, но обязательно доказать, что отгадка правильна.

Много возможностей для обогащения словаря младших школьников новыми словами, словосочетаниями, образными выражениями дает загадка – описание, которая помогает развитию у ребенка способности понимать и создавать описательную речь.

С большим интересом дети составляют и загадывают свою загадку – описание. Они описывают собственные наблюдения, выделяют признаки, сравнивают одни предметы с другими, устанавливают связи между ними. При формировании у детей навыков речи – описания важную роль играют вопросы взрослого, помогающие детям составить свою загадку. Подобные вопросы направляют ребенка на разнообразное описание предмета, он отбирает нужные слова, постепенно овладевая образной системой языка [10].

Систематическая работа по развитию у детей навыков доказательства при объяснении загадок развивает умение оперировать разнообразными и интересными доводами для лучшего обоснования отгадки.

Загадка-описание включает в себе много возможностей для обогащения словаря детей новыми словами, словосочетаниями, образными

выражениями. В загадке, как произведении малой формы, дети скорее всего могут увидеть, как языковые средства объединяются в описательный текст, в чем специфика этого объединения. Все это помогает развитию у детей способности понимать и создавать описательную речь.

Загадки можно использовать не только в начале и в процессе деятельности, но и в ее завершении. Например, рассматривая предметы, сравнивая и сопоставляя их, находя сходство и различие между ними, дети приходят к выводам и выражают их словом. Загадка может служить при этом своеобразным завершением и обобщением процесса деятельности, помогая закрепить в сознании детей признаки предмета. Этот прием помогает конкретизировать представления детей о характерных свойствах предмета или явления. Таким образом, загадки помогают детям понять, как емко и красочно, по-разному используя языковые средства, можно сказать об одном и том же [2].

Развитие связной речи на занятиях с использованием загадок должно занимать одно из центральных мест. Яркие образы эмоционально воспринимаются детьми, будят их фантазию, воображение, развивают наблюдательность и интерес ко всему окружающему, являются неисчерпаемым источником развития детской речи.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

1. Языковое понятие – форма мысли или знания, обобщающая интегрально-дифференциальные признаки языкового явления, характеризующая их сущность, отличающую эти явления от всех остальных.

2. Решая проблему формирования языковых понятий у учащихся начальных классов, следует помнить о том, что речь идёт не о заучивании словесного определения или формулировки правила, а о понятии как форме мысли и знания, так как только знание определения, даже подкреплённое нужными примерами, отнюдь не свидетельствует о сформированности понятия.

3. Загадка – это краткое описание предмета или явления, часто в поэтической форме, заключающее в себе замысловатую задачу в виде явного или предполагаемого вопроса. К жанровым особенностям загадки относятся: богатство изобразительно-выразительных средств, перечисление признаков загаданного предмета в загадке, наличие рифмы.

Под лингвистической загадкой мы понимаем вид упражнения в форме явного или предполагаемого вопроса, содержащего перечисление признаков языкового явления.

4. Анализ структуры загадок показывает, что загадка содержит существенные признаки закодированного предмета или явления. Это характеристика структуры загадки объединяет ее с определением понятия, в том числе языкового, следовательно, возникает предположение о влиянии использования загадок в процессе формирования языковых понятий.

ГЛАВА II. Экспериментальное исследование эффективности использования загадок в процессе формирования языковых понятий у младших школьников

2.1. Анализ результатов констатирующего среза

На основании анализа психолого - педагогической литературы нами был спланирован констатирующий эксперимент.

Эксперимент проводился на базе МБОУ «СОШ №149» Советского района г. Красноярск. В качестве контрольной группы были выбраны учащиеся 3 «А» класса. В качестве экспериментальной группы были выбраны учащиеся 3 «Б» класса. Всего в эксперименте приняли участие 40 детей в возрасте от 9 до 10 лет.

Цель констатирующего этапа эксперимента - определить исходный уровень сформированности языковых понятий.

Задачи исследования:

- 1) установление параметров исследуемого объекта;
- 2) определение методики исследования;
- 3) выявление уровней сформированности языковых понятий у испытуемых;
- 4) осуществление статистической обработки результатов исследования.

Овладение понятием предполагает умение подводить родовое понятие под данный вид с перечислением всех существенных признаков данного языкового явления.

Анализ теоретических источников по проблеме формирования языковых понятий позволил установить, что при разнообразии терминологии в качестве основных параметров освоения языковых понятий выступают уровни освоения объема, содержания и глубины освоения понятия.

Освоение содержания – это характеристика уровня освоения понятия, связанная с умением определять и обобщать все существенные признаки языкового явления. При этом отмечается, что процессу обобщения существенных признаков должен предшествовать процесс подведения

родового понятия под данный вид, что связано с характеристикой объема освоения понятия.

Глубина – это характеристика, связанная с умением применять определение понятия при анализе любого языкового материала.

Таким образом, уровни освоения понятия учащимися на этапе констатирующего среза определялись нами по следующим показателям:

- умение подводить родовое понятие под данный вид (объем);
- знание всех существенных признаков языкового явления (содержание);
- умение использовать определение понятия при анализе языкового материала (глубина).

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс, включающий следующие методики.

Умение подводить родовое понятие под данный вид определялось на основе методики Р. С. Немова.

Методика 1. Исследование уровня развития речи младших школьников, предложенная Р.С. Немовым [Немов Р.С., 2001]: определение понятий.

Процедура определения языковых понятий заключалась в следующем: каждому испытуемому в качестве стимульного материала предлагались пять наборов слов по десять слов в каждом.

Перед началом диагностики ребёнку предлагается следующая инструкция: «Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например слово «велосипед». Как бы ты объяснил это? Далее ребёнку предлагается дать определение последовательности слов, выбранной наугад из пяти, предложенных наборов, к примеру, такой: автомобиль, гвоздь, газета, зонтик, чешуя, герой, связывать, щипать, шершавый, вертеться. За каждое правильно данное определение слова ребёнок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова ребёнку отводится 30 секунд.

Перед тем, как ребёнку попытаться дать определение слову, необходимо убедиться в том, что он понимает его. Это можно сделать с помощью следующего вопроса: «Знаешь ли ты это слово?»

Обработка результатов:

Определить количество правильных ответов

- высокий уровень – 8-10 баллов;
- средний уровень – 6-7 баллов;
- низкий уровень – 0-5 балла.

Были получены следующие результаты.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням освоения объема языковых понятий по методике «Определение понятий» Р. С. Немов.

Уровень	Количество учащихся группы А	%	Количество учащихся группы Б	%
Низкий	6	30	7	35
Средний	10	50	8	40
Высокий	4	20	5	25

Таблица 1 показывает, что из 40 испытуемых, 20% учащихся группы А и 25% учащихся группы Б имеют высокий уровень сформированности понятий по исследуемому параметру; 50% учащихся группы А и 40% учащихся группы Б имеют средний уровень сформированности понятий; 30% учащихся группы А и 35% учащихся группы Б имеют низкий уровень освоения языковых понятий по исследуемому параметру.

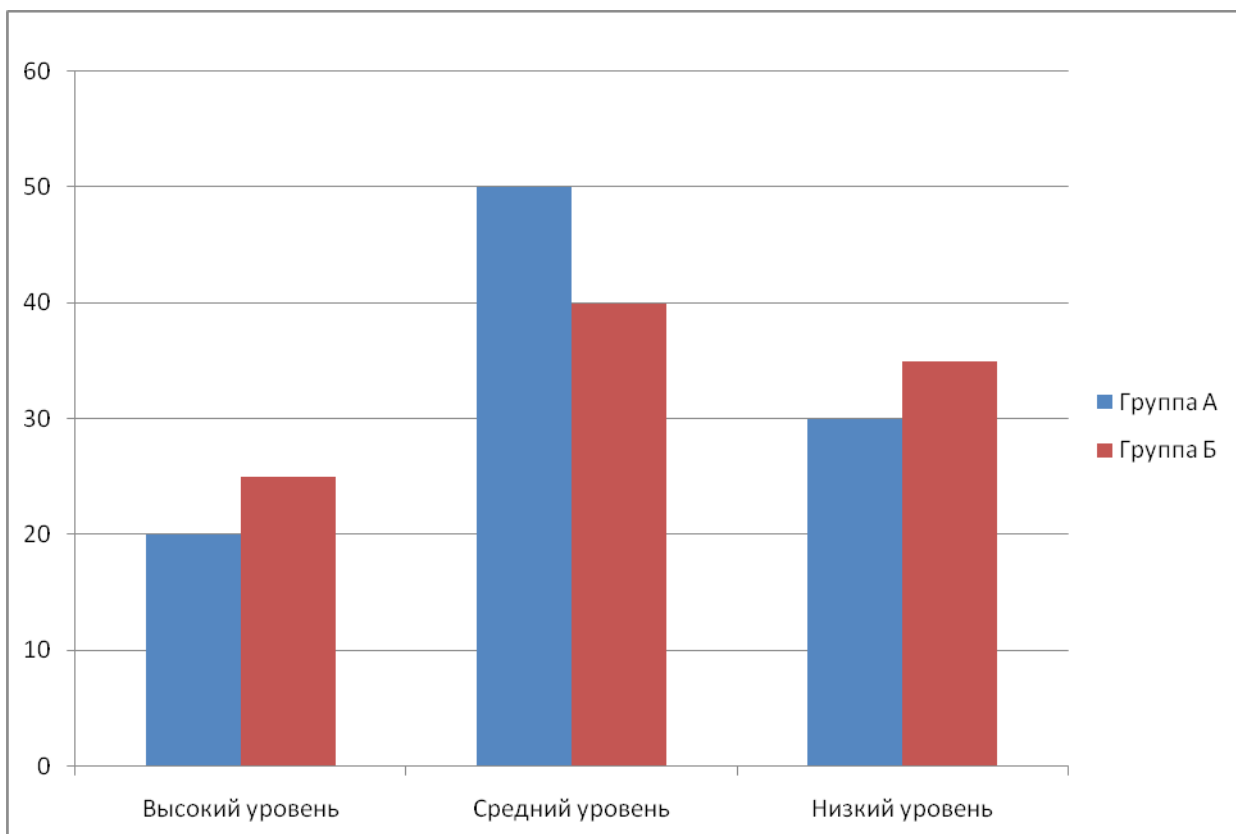


Рис 1. Уровни освоения объема понятий (методика Р. С. Немова).

Из рис1 видно, что уровни сформированности понятий по исследуемому параметру у учащихся групп А и Б не имеют контрастных различий.

Методика 2. «Тест на знание существенных признаков языковых понятий».

Диагностика включала 10 тестовых заданий из разных языковых ярусов: фонетики, словообразования, морфологии. С технологической точки зрения, тесты включали задания на восстановление недостающих существенных признаков, на устранение лишних признаков, на обобщение признаков. Определялось количество правильных ответов, за каждый правильный ответ испытуемый получал 1 балл. Таким образом, максимальное количество баллов было равно 10, минимальное – 0. Распределение испытуемых по уровням сформированности языковых понятий с учетом освоения содержания понятий осуществлялось по

следующим критериям:

- высокий уровень – 8-10 баллов;
- средний уровень – 6-7 баллов;
- низкий уровень – 0-5 балла.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням освоения содержания языковых понятий (тест на знание существенных признаков)

Уровень	Количество учащихся группы А	%	Количество учащихся группы Б	%
Низкий	5	25	4	20
Средний	9	45	7	35
Высокий	6	30	9	45

Таблица 2 показывает, что из 40 испытуемых, 30% учащихся группы А и 45% учащихся группы Б имеют высокий уровень сформированности понятий по исследуемому параметру; 45% учащихся группы А и 35% группы Б имеют средний уровень сформированности понятий; 25% учащихся группы А и 20% учащихся группы Б имеют низкий уровень освоения языковых понятий по исследуемому параметру.

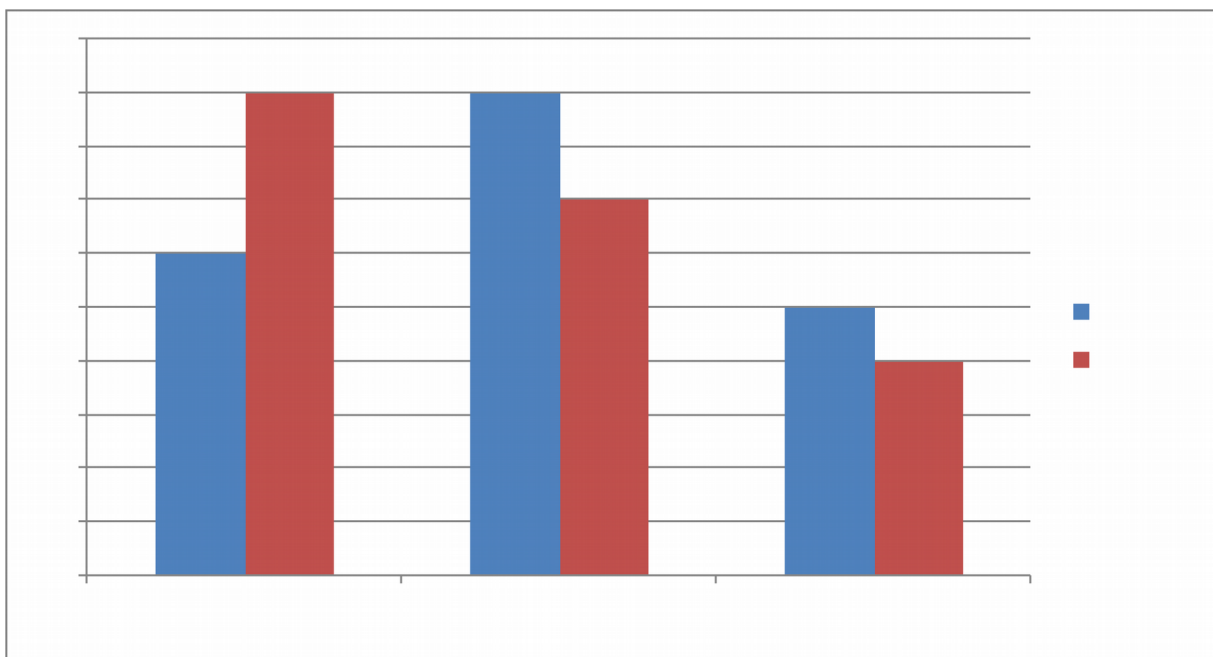


Рис 2. Уровни освоения содержания понятий (тест на знание существенных признаков).

Из рис 2 видно, что освоение понятий по исследуемому параметру у учащихся групп А и Б находится преимущественно на среднем уровне и контрастных различий не обнаружено.

Методика 3. «Тест на выявление глубины освоения понятий».

Диагностика включала 10 тестовых заданий по распознаванию частей речи, их грамматических признаков. Определялось количество правильных ответов, за каждый правильный ответ испытуемый получал 1 балл. Таким образом, максимальное количество баллов было равно 10, минимальное – 0. Распределение испытуемых по уровням сформированности языковых понятий с учетом глубины осуществлялось по следующим критериям:

- высокий уровень – 8-10 баллов;
- средний уровень – 6-7 баллов;
- низкий уровень – 0-5 балла.

Таблица 3

Распределение испытуемых по уровням глубины освоения языковых понятий

Уровень	Количество учащихся группы А	%	Количество учащихся группы Б	%
Низкий	10	50	13	65
Средний	6	30	2	10
Высокий	4	20	5	25

Таблица 3 показывает, что из 40 испытуемых, 20% учащихся группы А и 25% учащихся группы Б имеют высокий уровень сформированности понятий по исследуемому параметру; 30% учащихся группы А и 10% учащихся группы Б имеют средний уровень сформированности понятий; 50% учащихся группы А и 65% учащихся группы Б имеют низкий уровень освоения языковых понятий по исследуемому параметру.

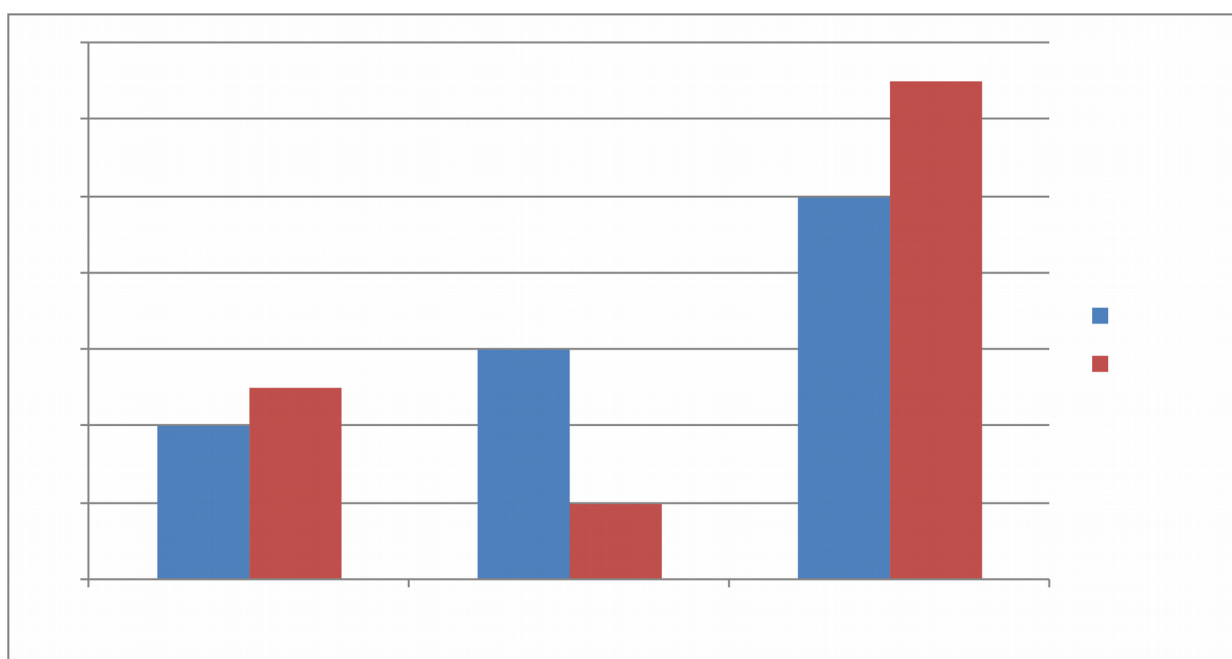


Рис 3. Уровни глубины освоения понятий.

Из рис 3 видно, что учащиеся групп А и Б демонстрируют преимущественно низкий уровень освоения понятий по исследуемому параметру. Контрастных отличий в показателях двух групп не обнаружено.

По итогам констатирующего среза, проведенных методик была составлена сводная таблица (Приложение 1) выявленных уровней сформированности языковых понятий у учащихся групп А и Б. По совокупности данных, полученных по трем параметрам, был определен общий уровень освоения языковых понятий испытуемыми.

Таблица 4

Распределение учащихся 3 «А» класса по уровням сформированности языковых понятий

Уровень	Количество детей	%
Низкий	5	25
Средний	10	50
Высокий	5	25

Таблица 4 показывает, что из 20 учащихся группы А 25% детей – с высоким уровнем сформированности языковых понятий; 50% детей – со средним уровнем сформированности языковых понятий и 25% детей – с низким уровнем сформированности языковых понятий.

Таблица 5

Распределение учащихся 3 «Б» класса по уровням сформированности языковых понятий.

Уровень	Количество детей	%
Низкий	6	30
Средний	9	45

Высокий	5	25
---------	---	----

Таблица 5 показывает, что из 20 учащихся группы Б 25% детей – с высоким уровнем сформированности языковых понятий; 45% детей – со средним уровнем сформированности языковых понятий и 30% детей – с низким уровнем сформированности языковых понятий.

Следовательно, Таблица 4, 5 показывает, что в обеих группах испытуемых уровень освоения языковых понятий характеризуется преимущественно средними показателями

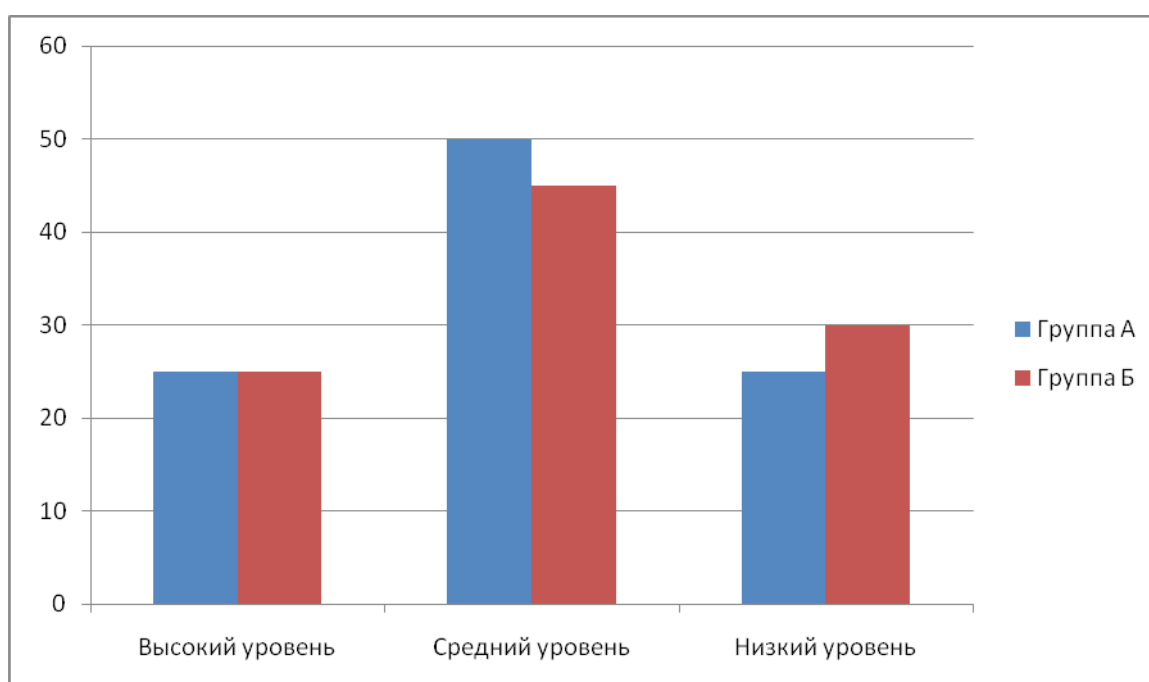


Рис 4. Уровни сформированности языковых понятий учащихся 3 «А» и 3 «Б».

Из рис 4 видно, что учащиеся 3 «А» и 3 «Б» находятся преимущественно на среднем уровне сформированности языковых понятий; контрастных различий между группами не обнаружено.

В результате констатирующего среза, проведенного в группе А (3 «А») и в группе Б (3 «Б»), можно сделать вывод, что большинство учащихся в обоих классах находятся на среднем и низком уровнях сформированности языковых понятий.

Для повышения качеств формирования языковых понятий мы составили комплекс заданий.

2.2 Комплекс лингвистических загадок в процессе формирования языковых понятий

Результаты констатирующего среза, продемонстрировавшие невысокие показатели овладения учащимися третьих классов языковыми понятиями, подтвердили актуальность проблемы исследования и определили необходимость разработки корректирующих мер.

В связи с этим нами была разработана программа формирующего эксперимента, основу которой составил комплекс лингвистических загадок на материале изученных языковых понятий.

Цель формирующего эксперимента – повысить уровень овладения учащимися экспериментального класса языковыми понятиями.

В эксперименте принимали участие 20 учеников 3 «А» класса.

Программа формирующего эксперимента включала два этапа: вводный и основной. На вводном этапе были использованы традиционные загадки как средство подготовки учащихся к оперированию с лингвистическими загадками.

На вводном этапе решались следующие задачи:

1. Познакомить учащихся со структурой загадки.
2. Познакомить с механизмом отгадывания.

Организация работы.

Загадки, предложенные детям, объединяла тема, отличали формальные признаки. Были отобраны три загадки о снеге.

1. *Я как песчинка мал,
А землю покрываю;
Я из воды, а с воздуха летаю;
Как пух лежу я на полях,*

Как алмаз блещу при солнечных лучах.

Художественный образ в загадке создан с помощью сравнения.

2. *Белый Тихон*

С неба стихан,

Где пробегает -

Ковром устилает.

Описание внешнего вида и действий предмета.

3. *Зимой греет,*

Весной тлеет,

Летом умирает,

Осенью оживает.

Эта загадка дана в форме описания действий предмета, своеобразная его биография.

Загадки были записаны на доске и пронумерованы. Дети читали и отгадывали загадки. Затем состоялась беседа.

- Давайте сравним эти загадки. Что общего в них? (*Они все про снег.*)

- Чем отличаются? (*В каждой по-своему описан снег. В каждой загадке названы разные признаки снега.*)

- Чем отличается первая загадка от других? (*Отличается признаками.*)

- Какие признаки внешнего вида снега в ней названы? (*Мал как песчинка. Он блестит под солнцем как алмаз.*)

- Какие признаки действия снега названы? (*Он летит сверху, с воздуха. Он ложится на поля зимой.*)

- Какие ещё признаки указаны? (*Он лёгкий как пух. Он из воды.*)

- С чем сравнивается снег в этой загадке? (*С песчинкой. С пухом. С алмазом.*)

- Чем ещё отличается первая загадка от остальных? (*Это как будто снег о себе рассказывает.*)

- Верно, первая загадка построена в форме монолога, как будто загаданный предмет сам о себе рассказывает. Ещё в этой загадке образ снега создан с помощью приёма сравнения.

- Чем отличается вторая загадка от других? (*Названными признаками*)
- Какие признаки, не названные в других загадках, перечисляются во второй? (*Белый Тихон - значит он белого цвета, с неба спихан - значит падает с неба, ковром устилает - ложится ровно, пушистый как ковёр.*)

- Да, а ещё слово "Тихон" рифмуется со словом ...(*Спихан.*)

- Чем отличается третья загадка? (*В ней указаны другие признаки: что зимой снег греет землю на полях, а весной тлеет, то есть тает, летом снега нет - он летом умирает, а осенью оживает, то есть появляется опять*)

- Как называются эти признаки? (*Это признаки действий снега*)

Дети отгадывали загадки и учились выделять признаки загаданного предмета, в загадке предмет не назван, что в загадке может быть отражено несколько признаков.

. – Давайте посмотрим, как устроена загадка, а для этого обратимся к готовой загадке:

День рожденья у меня –

Подарили мне коня.

У него два колеса

И седло на раме.

Две педали есть внизу,

Крутят их ногами. (велосипед).

- Что это за конь?
- Назван в загадке велосипед?
- Каким словом его заменили?
- Какие важные признаки указаны?
- Давайте выделим основные признаки загадки:

-Предмет не назван.

-Назван другой, похожий на него.

-Показаны важные признаки.

- Послушайте ещё одну загадку и попробуйте сами объяснить отгадку:

В огороде у дорожки

Стоит солнышко на ножке.(подсолнух)

- Как вы догадались? Как узнали? (*Подсолнух похож на солнышко, только про него сказано, что это солнышко на ножке*). А чем похож? (*Он такого же цвета, как солнышко*).

- Молодцы, сегодня мы с вами отлично поработали.

В результате с учащимися была проведена работа, соответствующая задачам эксперимента.

На основном этапе в процесс формирования языковых понятий был включен комплекс лингвистических загадок, включающий 3 группы: 1 группа – загадки, направленные на определение слова по совокупности его фонетических или грамматических признаков; 2 группа – загадки, направленные на утверждение или отрицание того или иного признака языковой единицы; 3 группа – загадки, направленные на выбор языковой единицы из ряда предложенных по ее грамматическим признакам. Разработанный нами комплекс лингвистических загадок охватывал такие разделы русского языка, как фонетика, морфемика и грамматика.

1 группа загадок.

Приведем примеры использованных нами лингвистических загадок на фонетико – графическом материале.

Детям дается задание отгадать слова с помощью фонетической характеристики букв.

- I. 1) звонкий, парный, согласный звук, который бывает только твердым;
2) первая буква в алфавите;
3) непарный звонкий согласный звук. (*Жар*)

В данном случае предложенная загадка предполагает актуализацию у школьников таких существенных признаков фонетико – графических понятий, как твердость – мягкость, звонкость – глухость согласных, а так же знание алфавитов.

- II. 1) название шипящей буквы;
2) ударный слог в слове поезд;
3) сочетание двух согласных, в которых никогда не пишется Ъ;
4) первая буква алфавита. (*Щочка*)

- III. 1) глухой, парный, согласный звук, твердый;
2) ударный слог в слове слон;
3) последняя буква в слове крот. (*Кот*)

- IV. 1) первый слог в слове полоса;
2) непарный звонкий, сонорный, согласный звук, непарный мягкий;
3) ударный слог в слове эхо. (*Поле*)

- V. 1) твердый, звонкий, согласный звук, непарный сонорный;
2) первая буква в слове утка;
3) твердый, глухой, парный, согласный звук. (*Луг*)

Приведем примеры использованных нами лингвистических загадок для освоения понятий из области морфемики и словообразования.

Учитель задумал слово, говорит детям его морфемный состав.
Ученикам нужно отгадать задуманное слово.

1. Корень в этом слове, как в слове «водитель», приставка как в слове «проехать», суффикс как в слове «хлебница», окончание как в слове «дома». *(Проводница)*
2. Корень в этом слове, как в слове «цена», приставка как в слове «очерк», суффикс как в слове «тетрадка», окончание как в слове «дедушка». *(Оценка)*
3. Корень в этом слове, как в слове «город», приставка как в слове «переезд», суффикс как в слове «сказка», окончание как в слове «тропинка». *(Перегородка)*
4. Корень в этом слове, как в слове «прическа», приставка как в слове «рассказ», суффикс как в слове «пенка», окончание как в слове «соломинка». *(Расческа)*
5. Корень в этом слове, как в слове «снежный», приставка как в слове «поддержка», суффикс как в слове «школьник», окончание как в слове «ветер». *(Подснежник)*

Данная загадка предполагает актуализацию у школьников таких существенных признаков, как морфемный состав слова.

2 группа загадок.

Приведем примеры использованных нами лингвистических загадок, направленных на утверждение или отрицание того или иного признака языковой единицы.

Задание «Бывает – не бывает»

Учитель: если то, что я назову, бывает (может быть), то говорите «да», если не бывает «нет».

Пример:

- 1) глагол множественного числа прошедшего времени;
- 2) одушевлённое существительное женского рода;
- 3) одушевлённый глагол.
1. Существительное 3 склонения мужского рода.
2. Глагол 1 лица настоящего времени.
3. Существительное 1 склонения мужского рода.
4. Глаголы настоящего времени в именительном падеже.
5. Существительные 2 лица с нулевым окончанием.
6. Глагол настоящего времени в начальной форме.
7. Прилагательные женского рода множественного числа.
8. Прилагательное мужского рода в родительном падеже.
9. Глагол настоящего времени мужского рода.
10. Местоимение 1 лица мужского рода.

Данное задание позволяет ученикам актуализировать знания о частях речи, их грамматических признаках.

3 группа.

Приведем примеры использованных нами лингвистических загадок, которые направлены на выбор языковой единицы из ряда предложенных по ее грамматическим признакам.

Учитель просит учеников выбрать слово по грамматической характеристике.

1. 3 л., II спр.

а) прыгал б) держат в) летает г) крик (*Держат*)

2. 2 скл., м.р.

а) пони б) степи в) кони г) поля (*Кони*)

3. М.р, ед.ч., антоним слова старт.

а) финиш б) конец в) начало г) победа (*Финиш*)

4. Ж. р., ед. ч., синоним слова учебник.

а) дерево б) книга в) стол г) бумага (*Книга*)

5. Слово интерес в форме 3 л., ед. ч.

а) интересоваться б) интересуется в) интересуются г) интересовались
(*Интересуется*)

Такого рода упражнения тоже представлялись учащимся в форме загадок («Отгадайте, какое слово я задумала») и содержали элемент соревновательности.

2. 3. Результаты формирующего эксперимента

В финале экспериментального обучения был проведен контрольный срез, задачей которого было установить методическую целесообразность использования лингвистических загадок в процессе формирования языковых понятий на основе сравнительного анализа результатов констатирующего и итогового срезов в контрольной и экспериментальной группах.

Оценка результатов формирующего эксперимента осуществлялась на основе тех же методик и с учетом тех же параметров, что и на этапе констатирующего среза.

Таблица 6

Распределение учащихся экспериментального класса (3 Б) по уровням освоения объема понятий по методике Р. С. Немова. (до и после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
До эксперимента	5	25	8	40	7	35
После эксперимента	11	55	9	45	0	0

Как показывают данные, представленные в таблице 6, уровень сформированности языковых понятий учащихся экспериментального класса (3 Б) после проведения эксперимента повысился: во-первых, после формирующего эксперимента высокий уровень освоения показали в два раза больше учащихся, чем до проведения эксперимента (25% и 55% соответственно), во-вторых, низкий уровень сформированности языковых понятий в экспериментальном классе не обнаружен.

Таблица 7

Распределение учащихся экспериментального класса (3 Б) по уровням освоения содержания языковых понятий (до и после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%

	чел		чел		чел	
До эксперимента	9	45	7	35	4	20
После эксперимента	11	55	8	40	1	5

Данные, представленные в таблице 7, свидетельствуют о том, что уровень сформированности языковых понятий у учащихся экспериментального класса после проведения формирующего эксперимента изменился: уменьшилось число учащихся, у которых уровень сформированности языковых понятий был на низком уровне (с 20% до 5%).

Таблица 8

Распределение учащихся экспериментального класса (3 Б) по уровням глубины освоения языковых понятий (до и после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
До эксперимента	5	25	2	10	13	65
После эксперимента	10	50	7	35	3	15

Как показывают данные, представленные в таблице 8, уровень сформированности языковых понятий учащихся экспериментального класса после проведения формирующего эксперимента значительно повысился: показатели высокого уровня в два раза выше, чем до проведения эксперимента (с 25% до 50%); уменьшилось число учащихся, у которых уровень сформированности языковых понятий был на среднем уровне (с 10% до 35%), а также снизилось количество учащихся, которые показывали низкий уровень (с 65% до 15%).

Таблица 9

Распределение учащихся контрольного класса (3 А) по уровням освоения объема языковых понятий по методике Р. С. Немова. (до и после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
До эксперимента	4	20	10	50	6	30
После эксперимента	9	45	7	35	4	20

Данные, представленные в таблице 9, показывают, что уровень сформированности языковых понятий повысился в два раза (с 20% до 45%), сократилось количество учащихся, демонстрирующих средний (с 50% до 35%) и низкий (с 30 до 20%) уровни сформированности языковых понятий.

Таблица 10

Распределение учащихся контрольного класса (3 А) по уровням освоения содержания языковых (до и после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
До эксперимента	6	30	9	45	5	25
После эксперимента	7	35	10	50	3	15

Данные, представленные в таблице 10, показывают, что уровень сформированности языковых понятий по исследуемому параметру несколько изменился: отмечается незначительное повышение количества учащихся, которые демонстрируют высокий уровень (с 30% до 35%) и средний (с 45% до 50%), низкий уменьшился с 25% до 15%.

Таблица 11

Распределение учащихся контрольного класса (3 А) по уровням глубины освоения понятий (до и после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
До эксперимента	4	20	6	30	10	50
После эксперимента	6	30	11	55	3	15

Данные, представленные в таблице 11, свидетельствуют о том, что уровень сформированности языковых понятий по параметру «глубина освоения понятий», характеризуется преимущественно низкими и средними показателями.

Далее нами была осуществлена сравнительная характеристика уровней сформированности языковых понятий в двух группах после завершения экспериментального обучения.

Таблица 12

Распределение учащихся контрольного (3 А) и экспериментального классов (3 Б) по уровням освоения объема языковых понятий по методике Р. С. Немова. (после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		низкий	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Экспериментальный (3 Б)	11	55	9	45	0	0
Контрольный (3 А)	9	45	7	35	4	20

Как показывают данные, представленные в таблице 12, уровень сформированности языковых понятий у испытуемых экспериментального класса выше: показатели высокого уровня превосходят соответствующие показатели в контрольном классе на 10%, аналогичные различия в показателях зафиксированы по среднему уровню.

Таблица 13

Распределение учащихся контрольного (3 А) и экспериментального классов (3 Б) по уровням освоения содержания языковых понятий (после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		низкий	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Экспериментальный (3 Б)	11	55	8	40	1	5
Контрольный (3 А)	7	35	10	50	3	15

Данные, представленные в таблице 13, свидетельствуют о том, что уровень сформированности языковых понятий у учащихся экспериментального класса значительно выше, чем у учащихся контрольного

класса: показатели высокого уровня в экспериментальном классе превосходят соответствующие показатели в контрольном классе на 20%.

Таблица 14

Распределение учащихся контрольного (3 А) и экспериментального классов (3 Б) по уровням глубины освоения понятий (после эксперимента)

Уровень Этап:	Высокий		Средний		низкий	
	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%	Кол-во чел	%
Экспериментальный (3 Б)	10	50	7	35	3	15
Контрольный (3 А)	6	30	11	55	4	20

Как показывают данные, представленные в таблице 14, уровень сформированности языковых понятий по параметру «глубина» повысился как в экспериментальном, так и в контрольном классе, но у учащихся экспериментального класса он оказался выше: показатели высокого уровня в экспериментальном классе превосходят соответствующие показатели в контрольном на 20%.

Распределение учащихся 3 «А» класса по уровням сформированности понятий (после эксперимента)

Уровень	Количество детей	%
---------	------------------	---

Низкий	4	20
Средний	7	35
Высокий	9	45

Распределение учащихся 3 «Б» класса по уровням сформированности понятий (после эксперимента)

Уровень	Количество детей	%
Низкий	1	5
Средний	7	35
Высокий	12	60

Таким образом, результаты контрольного среза продемонстрировали положительную динамику показателей сформированности языковых понятий в экспериментальном классе, следовательно, можно утверждать, что комплекс разработанных нами лингвистических загадок оказался эффективным.

Выводы по II главе

1. На экспериментальном этапе исследования был проведен констатирующий срез, направленный на выявление уровня сформированности понятий из области фонетики, морфемики и грамматики с учетом таких параметров, как знание существенных признаков языкового

явления, умение подводить родовое понятие под данный вид, умение использовать определение понятия при анализе языкового материала. Результаты, зафиксированные по совокупности показателей освоения понятий, продемонстрировали, что на низком уровне находится 30-35% испытуемых, на среднем – 40-50%, на высоком – 20-25%.

2. В качестве корректирующего средства был выбран комплекс лингвистических загадок, включающий 3 основные группы: 1 группа – загадки, направленные на определение слова по совокупности его фонетических или грамматических признаков; 2 группа – загадки, направленные на утверждение или отрицание того или иного признака языковой единицы; 3 группа – загадки, направленные на выбор языковой единицы из ряда предложенных по ее грамматическим признакам.

3. Анализ изменений сформированности языковых понятий у младших школьников после формирующего эксперимента показал, что в экспериментальном классе существует положительная динамика, в контрольном классе существенных изменений не выявлено.

Заключение

Процесс формирования понятий – неотъемлемая часть социального опыта людей, необходимое условие существования человеческого общества. Владение понятиями является важной составляющей частью познавательной деятельности человека.

Формирование языкового понятия является одним из важнейших направлений при изучении грамматики, обеспечивающим усвоение школьниками грамматической системы, средством развития логического и грамматического мышления школьников (способности абстрагировать, обобщать, типизировать, сравнивать явления языка, сопоставляя общее с частным и конкретным).

Анализ теоретической литературы по теме исследования позволил определить, что под «понятием» понимается мысль, фиксирующая признаки отражаемых в ней предметов и явлений, позволяющих отличить эти предметы и явления. Основными характеристиками понятия являются содержание понятия и объем. С учетом этих характеристик в методической науке выделяются следующие критерии освоения понятия: умение подводить родовое понятие под данный вид (объем); знание всех существенных признаков языкового явления (содержание); умение использовать определение понятия при анализе языкового материала (глубина).

С учетом этих параметров был проведен констатирующий срез, который показал преобладание низкого и среднего уровней по всем исследуемым параметрам, что определило поиск эффективных путей освоения младшими школьниками языковых понятий.

С учетом результатов констатирующего среза на этапе формирующего эксперимента был разработан комплекс лингвистических загадок (1 группа – загадки, направленные на определение слова по совокупности его фонетических или грамматических признаков; 2 группа – загадки, направленные на утверждение или отрицание того или иного признака языковой единицы; 3 группа – загадки, направленные на выбор языковой единицы из ряда предположенных по ее грамматическим признакам, который содержал возможности совершенствования процесса освоения языковых понятий. Результаты формирующего эксперимента продемонстрировали положительную динамику процесса освоения понятий

учащихся экспериментального класса, следовательно, выдвинутая в начале нашего исследования гипотеза была подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева И.А.. Русский язык. Методика и практика преподавания. – Р-н-Д.: Феникс, 2002
2. Анненкова И.М.Загадка на уроках русского языка и чтения как средство развития мышления и речи младших школьников.// Конференция Дней науки студентов и аспирантов Владимирского государственного

университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых. - 9 по 27 апреля 2012 года. [Электронный ресурс]:
<http://sntk.vlsu.ru/index.php/component/cck/?task=download&file=tezis&id=2363>

3. Баранов М.Т.. Методика преподавания русского языка в школе. – М.: Академия, 2000
4. Бахмутова Е.А. Культура речи. – Казань , 1964.
5. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов / С.П.Белокурова. - СПб. : Паритет, 2006.
6. Березин Н.А., Цырельчук Н.А. Ч. 2. Психология и педагогика. – Мн., 2002.
7. Бетенькова Н.М., Фонин Д.С. Конкурс грамотеев: Дидакт. игры и занимат. упражнения по рус. яз. для учащихся нач. шк.: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1995.
8. Богоявленский Л. Место орфоэпии в школьной работе // Родной язык в школе. – 1996. - № 9. – С. 98.
9. Буркшайтис И.А. Особенности формирования языковых понятий у младших школьников. Методические рекомендации [Электронный ресурс]: <http://area7.ru/metodic-material.php?5966>
8. Волина В.В. Весёлая грамматика М.: Знание, 1995.
10. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991
11. Выготский Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: Методика двоичной стимуляции. –М.: Академия, 1995. – 197с.
12. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1988.
13. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов.-М.: Педагогическое общество России, 2000. - 480 с.
14. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 160с., с.6.
15. Каноныкин Н.П., Щербакова Н.А. Методика преподавания русского языка в начальной школе. – 5 –е изд. – М., 1955.

16. Касаткин Л.Л., Крысин Л.П., Львов М.Р. Русский язык. – М., 1989.
17. Кремлева И.И. Особенности уроков развития речи в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. - № 10. – 2007. – с. 38
18. Ладыженская, Т.А. Речь. Речь. Речь./ Т.А. Ладыженская. - М., 1990. - 336 с.
19. Лекант, П.А. Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред. П.А. Леканта.- М., 1991.- 383 с.
20. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников: Пособ. Для учителя / М.Р.Львов. - М., 1985. - 176 с.
21. Львов М. Р., Горецкий. В. Г. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / - М. : издательский центр «Академия», 2000.
22. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. - Москва-Воронеж, Универс, 1998. – 175с.
23. Методика развития речи / Под ред. Ладыженской Т. А. – М., 1991.
24. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Ярославль.: Академия развития, 1998
25. Политова Н.И. - Развитие речи учащихся начальных классов на уроках русского языка: Пособие для учителя.- М.: Просвещение, 1984.- 191с.
26. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 400с.
27. Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учеб. для 3 кл. четырехлет. нач. шк. - 9-е изд., стереотип. - М.: Дрофа, 2004. - 256 с.: ил.
28. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. - М.:Просвещение, 1979.
29. Сборник загадок: Пособие для учителя / Сост.М.Т. Карпенко. - М.: Просвещение, 1988. - 80с.
30. Светлов В.А. Практическая логика. - СПб: Изд-во Питер, 1997. – 138с.

31. Сидорова С.А. Игры в загадки на уроках русского языка // Начальная школа. - 2004. - №10. - 112с.
32. Сеницын В.А. Современные подходы к развитию речи младших школьников. //Начальная школа. – 2003. - №2. – с.10.
33. Соловейчик, М.С. Работа с загадками на уроках русского языка и чтения/ М.С.Соловейчик //Начальная школа. – 1992. - №12. – С.37-40
34. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во МГУ, 1996. - 344 с.
35. Теория и методика развития речи детей: пособие для самостоятельной работы/ В.И.Яшина, М.М.Алексеева, В.Н.Макарова, Е.А. Ставцева.- М.: Академия, 2005.-192 с.
36. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр "Академия", 1999. - 336с.
37. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. - М.: Педагогика, 1996. – 165 с.
38. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников.- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
39. Шиш Н.Н. Загадка как своеобразная и интересная форма развития связной речи младших школьников // Педсовет. [Электронный ресурс]: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,114488/Itemid,118/
40. Шуритенкова В. А. Особенности формирования грамматических понятий в начальной школе.// Филологический класс. – 2005. - 13.
[Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-grammaticheskikh-ponyatiy-v-nachalnoy-shkole>

Приложение

Приложение 1

Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 1

Уровень сформированности языковых понятий младших школьников группы
А по итогам трех методик

№\Ф.И.	Результаты методики №1		Результаты методики №2		Результаты методики №3		Общая сумма баллов	Уровень
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень		
1. Юлия. М.	5	н	7	с	6	с	18	с
2. Аня. К.	9	с	8	в	8	в	25	в
3. Катя. Б.	6	с	7	с	2	н	15	н
4. Вадим. М.	2	н	1	н	1	н	4	н
5. Илья. Б.	1	н	3	н	3	н	7	н
6. Илья. Р.	7	с	4	н	6	с	17	с
7. Лена. М.	3	н	8	в	5	н	16	с
8. Вадим. Б.	1	н	2	н	4	н	7	н
9. Сережа. Б.	8	с	9	в	7	с	24	в
10. Андрей. Б.	10	в	6	с	10	в	26	в
11. Настя. К.	8	в	7	с	10	в	25	в
12. Кирилл. Л.	5	н	7	с	5	н	17	с
13. Олег. К.	7	с	6	с	4	н	17	с
14. Лариса. С.	6	с	4	н	5	н	15	н
15. Катя. К.	6	с	8	в	6	с	20	с
16. Дима. Ш.	7	с	8	в	6	с	21	с
17. Дима. В.	9	в	4	с	4	н	17	с
18. Рита. Б.	8	в	7	с	9	в	24	в
19. Оля. П.	6	с	9	в	5	н	20	с
20. Яна. П.	7	с	6	с	7	с	20	с

Таблица 2

Уровень сформированности языковых понятий младших школьников группы Б по итогам трех методик

№\Ф.И.	Результаты методики №1	Результаты методики №2	Результаты методики №3	Общая сумма	Уровень
--------	------------------------	------------------------	------------------------	-------------	---------

	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллов	
1. Руслан. Б.	5	н	5	н	3	н	13	н
2. Сага. Л.	8	в	9	в	5	н	22	в
3. Нина. К	6	с	6	с	4	н	16	с
4. Вася. Р.	3	н	9	в	3	н	15	н
5. Сережа. В.	2	н	5	н	8	в	15	н
6. Катя. Ш.	6	с	5	н	2	н	13	н
7. Ира. П.	5	н	2	н	4	н	11	н
8. Оля. Л.	6	с	6	с	4	н	16	с
9. Леша. У.	8	в	7	с	3	н	18	с
10. Оксана. В.	8	в	9	в	3	н	20	с
11. Женя. Б.	10	в	8	в	8	в	26	в
12. Коля. П.	4	н	8	в	2	н	14	н
13. Света. П.	3	н	6	с	7	с	16	с
14. Вова. А.	4	н	8	в	8	в	20	с
15. Дима. А.	6	с	7	с	9	в	22	в
16. Андрей. М.	6	с	6	с	7	с	19	с
17. Антон. Е.	9	в	8	в	5	н	22	в
18. Даша. К.	7	с	9	в	3	н	19	с
19. Лариса. Н.	6	с	8	в	8	в	22	в
20. Настя. К.	6	с	7	с	5	н	18	с

Приложение 2

Результаты формирующего эксперимента

Таблица 3

Уровень сформированности языковых понятий младших школьников группы
А по итогам трех методик (контрольный класс)

№\Ф.И.	Результаты методики №1		Результаты методики №2		Результаты методики №3		Общая сумма баллов	Уровень
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень		
1. Юля. М.	6	с	8	в	8	в	22	в
2. Аня. К.	9	в	8	в	8	в	25	в
3. Катя. Б.	8	в	7	с	2	н	17	с
4. Вадим. М.	6	с	6	с	1	н	13	н
5. Илья. Б.	1	н	7	с	3	н	11	н
6. Илья. Р.	8	в	7	с	6	с	21	с
7. Лена. М.	7	с	8	в	7	с	22	в
8. Вадим. Б.	1	н	2	н	6	с	9	н
9. Сережа. Б.	8	в	9	в	7	с	24	в
10. Андрей. Б.	10	в	8	в	10	в	28	в
11. Настя. К.	8	в	8	в	10	в	26	в
12. Кирилл. Л.	6	с	9	в	6	с	21	с
13. Олег. К.	2	н	6	с	7	с	15	н
14. Лариса. С	6	с	4	н	7	с	17	с
15. Катя. К.	1	н	6	с	6	с	13	с
16. Дима. Ш	7	с	6	с	6	с	19	с
17. Дима. В.	9	в	4	н	7	с	20	с
18. Рита. Б.	8	в	7	с	9	в	24	в
19. Оля. П.	9	в	6	с	7	с	22	в
20. Яна. П.	7	с	7	с	9	в	23	в

Таблица 2

Уровень сформированности языковых понятий младших школьников группы

Б по итогам трех методик (экспериментальный класс)

№\Ф.И.	Результаты методики №1		Результаты методики №2		Результаты методики №3		Общая сумма баллов	Уровень
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень		
1. Руслан. Б.	7	с	6	с	6	с	19	с
2. Сага. Л.	8	в	9	в	8	в	25	в
3. Нина. К	9	в	6	с	6	с	21	с
4. Вася. Р.	6	с	9	в	3	н	18	с
5. Сережа. В.	6	с	7	с	8	в	21	с
6. Катя. Ш.	8	в	6	с	2	н	16	с
7. Ира. П.	6	с	2	н	7	с	15	н
8. Оля. Л.	9	в	6	с	7	с	22	в
9. Леша. У.	8	в	8	в	6	с	22	в
10. Оксана. В.	8	в	9	в	7	с	24	в
11. Женя. Б.	10	в	8	в	8	в	26	в
12. Коля. П.	7	с	8	в	2	н	17	с
13. Света. П.	6	с	6	с	9	в	21	с
14. Вова. А.	6	с	8	в	8	в	22	в
15. Дима. А.	8	в	7	с	9	в	24	в
16. Андрей. М.	9	в	6	с	9	в	24	в
17. Антон. Е.	9	в	8	в	8	в	25	в
18. Даша. К.	8	в	9	в	7	с	24	в
19. Лариса. Н.	7	с	8	в	8	в	23	в
20. Настя. К.	6	с	8	в	9	в	23	в

Методика 1. Исследование уровня развития речи младших школьников,

предложенная Р.С. Немовым [Немов Р.С., 2001]: определение понятий.

Процедура определения языковых понятий заключалась в следующем: каждому испытуемому в качестве стимульного материала предлагались пять наборов слов по десять слов в каждом.

Перед началом диагностики ребёнку предлагается следующая инструкция: «Перед тобой несколько разных наборов слов.

1. Велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.
2. Самолет, кнопка, книжка, плащ, перья, друг, двигаться, объединять, бить, тупой.
3. Автомобиль, шуруп, журнал, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий.
4. Автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, складывать, толкать, режущий.
5. Мотоцикл, прищепка, афиша, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, ударять, шершавый.

Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например слово «велосипед». Как бы ты объяснил это? Далее ребёнку предлагается дать определение последовательности слов, выбранной наугад из пяти, предложенных наборов, к примеру, такой: автомобиль, гвоздь, газета, зонтик, чешуя, герой, связывать, щипать, шершавый, вертеться. За каждое правильно данное определение слова ребёнок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова ребёнку отводится 30 секунд. Перед тем, как ребёнку попытаться дать определение слову, необходимо убедиться в том, что он понимает его. Это можно сделать с помощью следующего вопроса: «Знаешь ли ты это слово?»

Методика 2.

1. Укажите грамматический признак имени существительного

А) время

Б) лицо

В) падеж

2. Укажи грамматический признак имени прилагательного

А) лицо

Б) время

В) падеж

3. Укажи постоянный грамматический признак имени существительного

А) род

Б) число

В) падеж

4. Укажи грамматический признак глагола

А) время

Б) склонение

В) падеж

5. Укажи непостоянный признак имени существительного

А) род

Б) число

В) одушевленность – неодушевленность

6. Укажи часть речи по описанию грамматических признаков: «У этой части речи непостоянные признаки род, число, падеж»

А) существительное

Б) прилагательное

В) глагол

7. Укажите часть речи, которая обозначает действие

А) глагол

Б) существительное

В) прилагательное

8. Укажи часть речи зная, что у нее один из грамматических признаков «время»

А) существительное

Б) глагол

В) прилагательное

9. Укажите непостоянный признак глагола

А) время

Б) вид

В) спряжение

10. Укажите часть речи, которая обозначает признак предмета

А) глагол

Б) прилагательное

В) существительное

Методика 3.

1. Выбери слово, в котором все согласные звуки глухие

- А) сказка
- Б) брошка
- В) гибкий
- Г) просьба

2. В каком слове звуков больше, чем букв

- А) антенна
- Б) ярмарка
- В) маяк
- Г) имя

3. Найди существительное во мн. числе

- А) буквы
- Б) город
- В) театр
- Г) ягодка

4. У каких слов в основе 5 букв

- А) красный
- Б) озеро
- В) санки
- Г) трава

5. Выбери слово, в котором все согласные звуки твердые

- А) лучина
- Б) снежинка
- В) живот

Г) лгунишка

6. Заполните пропущенную часть в определении

Приставка – это часть слова, которая стоит перед корнем и служит....

7. Укажи пару слов, в которой слова состоят из одинаковых звуков

А) мышь – тишь

Б) мыло – Мила

В) луг – лук

Г) софа – сова

8. Заполните пропущенную часть в определении

Суффикс – это часть слова, которая стоит И служит для образования слов.

9. Укажи слово, которое обозначает действие

А) сапог

Б) рассказ

В) прыгнуть

Г) забор

10. Заполните пропущенную часть в определении

Существительное – это, которая обозначает предмет и отвечает на вопросы «кто?», «что?»

