

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

Зав. кафедрой Русского языка и методики его преподавания
(полное наименование кафедры)

_____ Г.С. Спиридонова _____
(подпись) (И.О.Фамилия)

« _____ » _____ 2015г.

Выпускная квалификационная работа
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ НА
ОСНОВЕ ОСВОЕНИЯ ИМИ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИХ НОРМ

Выполнил студент группы _____

52
(номер группы)

Н.А.Пташкина
(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

к.пед.н., доцент кафедры ПиПНО, Т.А.
(ученая степень, должность, И.О. Фамилия)

(подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск

2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ	
1.1. Понятие речевой культуры	7
1.2. Характеристика русского словесного ударения	13
1.3. Понятие акцентологической нормы	19
1.4. Традиционная методика совершенствования устной речи учащихся	27
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I	33
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИМИ НОРМАМИ И УСЛОВИЙ ЕГО ПОВЫШЕНИЯ	
2.1. Исследование актуального уровня владения младшими школьниками акцентологическими нормами	34
2.2. Организация процесса обучения младших школьников акцентологическим нормам	41
2.3. Интерпретация результатов формирующего эксперимента	51
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	56
ПРИЛОЖЕНИЕ	59

Введение

Современный русский литературный язык располагает богатой и сложной системой средств выражения, которая сложилась в процессе многовекового устного и письменного общения русских людей и в результате большого труда русских писателей и деятелей науки.

Актуальной проблемой начальной школы является поиск путей создания условий для обеспечения сознательного усвоения знаний. Этому во многом способствует обучение русскому языку, так как он содержит базовую основу всех учебных предметов.

В процессе формирования, развития и постоянного функционирования литературного языка в состав литературной лексики были отобраны наиболее точные, звучные и выразительные слова, которые получили всеобщее признание, широкое и повсеместное распространение, вошли в русскую научную, публицистическую и художественную литературу.

Одним из существенных отличий русской устной и письменной речи является то, что словесное и фразовое ударение не фиксируются средствами русской графики и орфографии и существуют только в устной речи. В этом смысле самый трудный язык для иностранца – это русский, так как в русском письме не обозначается ударение, и все неодносложные слова представляются загадками, если их не знаешь на слух. Между тем, не на месте поставленное ударение в большинстве случаев мешает узнать слово. Этот факт усиливает актуальность проблемы повышения культуры речи в её устной форме.

Культура речи состоит, прежде всего, в следовании нормам языка и складывается из ряда элементов, в числе которых соблюдение правил произношения, ударения и интонации.

Овладение литературным произношением, в том числе и правильным словесным ударением, является обязанностью каждого культурного человека.

Правильное произношение слов и форм способствует быстроте и легкости понимания звучащей речи и, следовательно, упрощает процесс

общения, поскольку любое нарушение орфоэпических норм, отвлекая внимание слушающего, в той или иной степени мешает ему воспринимать содержание речи.

Ошибки в устной речи – в радиовещании, в театре, в школе, на лекциях, на общественных собраниях, в судебных заседаниях – не только не содействуют доходчивости общения, но и мешают распространению и закреплению норм литературного языка.

Нормируются явления звукового строя, лексики, морфологии и синтаксиса. Принятые нормы являются обязательными для всех, пользующихся литературным языком, и соблюдаются в живой речи все одновременно в синтезе.

Наряду с произношением, ударение определяет правильное литературное звучание слова. Каждое слово в русском языке имеет своё определенное место ударения. Однако, если звуковое оформление слов подчиняется определенным правилам, то для ударения, являющегося в русском языке разноместным и подвижным, за исключением немногих случаев, общие правила сформулированы быть не могут. Вот почему для преодоления ошибок в ударении и овладении нормативным ударением требуется постоянная, повседневная работа.

В настоящее время перед школой стоит задача подготовки хорошо образованных людей, стремящихся применить полученные знания в жизни, на практике. Русский язык как учебный предмет, естественно, готовит к жизни, так как он обеспечивает высокую грамотность учащихся. Но высокую грамотность нельзя понимать только в смысле овладения орфографическими и пунктуационными навыками: с точки зрения задач связи обучения с жизнью первостепенное значение приобретает развитие навыков устной речи.

В последние годы в современной школе всё больше и больше внимания уделяется вопросам повышения культуры речи школьников.

Вводятся дополнительные дисциплины, например, такие как «Риторика», «Культура речи». Однако решение этих вопросов медленно продвигается вперед, по той причине, что у нас пока еще недостаточно исследовались особенности речевого развития учащихся младшего школьного возраста.

Проблема развития устной речи учащихся начальной школы осталась малоизученной и требует более тщательного её рассмотрения.

Таким образом, актуальность и неразработанность данной проблемы послужили основой для выбора **темы исследования**: «Совершенствование устной речи учащихся на основе освоения ими акцентологических норм».

Цель работы – экспериментальным путем выявить условия эффективного освоения учащимися акцентологических норм.

Объект исследования – процесс совершенствования устной речи младших школьников с позиций соответствия акцентологическим нормам.

Предмет исследования – условия освоения учащимися акцентологических норм.

В соответствии с целью и предметом исследования мы поставили следующие **задачи**:

1. Дать анализ психолого-педагогических и лингвистических источников по проблеме исследования.
2. Определить параметры исследуемого объекта и методики их измерения.
3. Установить актуальный уровень владения акцентологическими нормами.
4. Разработать и апробировать комплекс упражнений коррекционного характера.
5. Выявить эффективность акцентологических упражнений на уроках русского языка в начальной школе.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что процесс совершенствования устной речи учащихся в аспекте освоения ими акцентологических норм будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- если будет соблюдаться оптимальная частота подкреплений навыка;
- если будет предусмотрено разнообразие упражнений;
- если упражнения будут носить преимущественно не аспектный, а комплексный характер.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный комплекс орфоэпических упражнений может быть реализован в практике обучения младших школьников правильной устной речи.

Методы исследования:

- анализ теоретических источников;
- тестирование;
- формирующий эксперимент;
- методы статистической обработки результатов исследования.

База исследования: средняя общеобразовательная школа № 10 Центрального района города Красноярска.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

1.1. Понятие речевой культуры

Учение о речевой культуре зародилось в Древней Греции и в Древнем Риме - в теории и практике ораторского искусства. В России его оригинально осмыслил и развил на материале отечественной словесности М.В. Ломоносов. «Риторика» Коштанского, одного из лицейских наставников А.С. Пушкина, была ограниченной, но не была бесполезной. В обществе, в среде передовых литераторов, юристов и ученых, поддерживался интерес к тому, что было принято называть красноречием. Место риторики заняла стилистика, включавшая и элементы постепенно вызревавшей в недрах филологии XX века культуры речи как научной дисциплины.

Напряженно и требовательно осмысливали речевую практику, свою и чужую, Пушкин и Толстой, Чехов и Горький. Юристы Пороховщиков и Кони, ученые Тимирязев и Павлов, педагоги Грановский и Миротворцев оттачивали речевое мастерство в сфере своей профессии. Передовая революционная мысль России находила строгое и ясное выражение в статьях и речах Белинского, Добролюбова, Писарева, Плеханова, Луначарского.

Практические и теоретические задачи речевой культуры стали актуальными задачами развития лингвистической науки.

В XX веке В.И. Чернышов, Л.В. Щерба, Г.О. Винокур, Б.В. Томашевский, В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, А.Н. Гвоздѣв, А.И. Ефимов и их многочисленные ученики постепенно всё полнее и шире осмысливали совокупность явлений, обозначаемую термином «культура речи» или «речевая культура». Этот термин прочно вошел в науку и жизнь. Наметилось и размежевание значений этого термина, говорящее о признании новой области знания, задачей которой оказывается изучение культуры речи как совокупности её реальных свойств и особенностей.

Признание новой лингвистической дисциплины нашло выражение не только в ряде статей и сборников, программе средней и высшей школы, но и в узаконивающих терминологию словарях.

Так, в «Справочнике лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой о термине «культура речи» можно прочитать следующее:

«1. Раздел филологической науки, изучающий речевую жизнь общества в определенную эпоху (точка зрения объективно-историческая) и устанавливающий на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей, орудием формирования и выражения

мыслей (точка зрения нормативно-регулирующая)... 2. Нормативность речи, ее соответствие требованиям, предъявляемым к языку в данном языковом коллективе в определенный исторический период, соблюдение норм произношения, ударения, словоупотребления, формообразования, построения словосочетаний и предложений. Нормативность речи включает в себя также такие ее качества, как точность, ясность, чистота»[40,115]

В современной науке заметна и другая более осторожная позиция: «Контурсы учения о культуре речи как особого раздела науки о языке, тесно взаимодействующего с психологией и социологией, а главное, его возможности и методы действия только ещё вырисовываются...»[4,5]

В работах названных ранее ученых-русистов, в сочинениях лингвистов пражской школы, в нормализаторской деятельности французских литераторов и филологов, в исследовательских поисках особого направления современной японской лингвистики («языковое существование нации») – во всем этом можно найти опору для построения основ науки о речевой культуре; при этом могут и должны быть приняты во внимание и взгляды античных риториков, и высказывания теоретиков и практиков красноречия и словесного мастерства XIX – XX вв., и новейшие поиски специалистов по психологии речевой деятельности и логике.

Б.Н. Головин в своих исследованиях отмечает, что словосочетание «культура речи» (синоним – «речевая культура») применяется в русскоязычной литературе в трех значениях:

а) культура речи – это, прежде всего, её признаки и свойства, совокупность и система которых говорят о её коммуникативном совершенстве;

б) культура речи – это, во-вторых, совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразное и незатрудненное применение языка в целях общения;

в) культура речи – это, в-третьих, область лингвистических знаний о культуре речи как совокупности и системе её коммуникативных качеств. [19,9]

Нетрудно усмотреть внутреннюю зависимость между культурой речи в первом значении (*объективном*) и культурой речи во втором значении (*субъективном*): для того, чтобы структура речи приобрела необходимое коммуникативное совершенство, автор речи должен владеть совокупностью нужных знаний и навыков; вместе с тем для того, чтобы получить эти навыки и знания, нужно иметь образцы коммуникативно-совершенной речи, нужно знать её признаки и закономерности её построения.

Предположив, что признаки и свойства языковой структуры коммуникативно-совершенной речи допускают обобщение и в результате вырабатываются представления о коммуникативных качествах речи (правильность, точность, выразительность и т.д.), можно по-иному, чем это только что было сделано, сформулировать два важных определения:

а) культура речи – это совокупность и система её коммуникативных качеств;

б) культура речи – это учение о совокупности и системе коммуникативных качеств речи.

Культура речи не может быть сведена к одной расширительно и расплывчато понимаемой правильности. Это видел и С.И. Ожегов, многие высказывания которого позволяют думать, что правильность речи чуть ли не отождествлялась ученым с её культурой. И, тем не менее, С.И.Ожегов в одной из последних работ писал: «Что такое высокая культура речи? Высокая культура речи – это умение правильно, точно и выразительно передавать свои мысли средствами языка. Правильной речью называется та, в которой соблюдаются нормы современного литературного языка... Но высокая культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (то есть наиболее выразительное) и наиболее уместное (то есть самое подходящее для данного случая и, следовательно, стилистически оправданное)» [35,287]

Л.И. Скворцов предлагает говорить о «правильности речи» и «культуре речи» как двух ступенях освоения литературного языка и двух способах владения им.

«Первой низшей ступенью оказывается *правильность речи*. О правильности мы говорим при овладении литературной речью и её нормами. Оценки вариантов на уровне правильности речи: правильно – не правильно, по-русски – не по-русски и т.п. ... Правильность речи является, в сущности, предметом школьного обучения. Программа средней школы и предполагает в общем виде привитие навыков правильной речи.

Второй, высшей ступенью освоения литературного языка является *культура речи* в собственном смысле. О культуре речи можно говорить в условиях владения литературной речью, в условиях правильности (то есть владения литературными нормами). Оценки вариантов на уровне культуры речи иные: лучше – хуже, точнее, уместнее...» [4,87]

Невозможность сведения культуры речи к её правильности много раз утверждалась писателями-классиками и неплохо обосновывалась в античных и более поздних гипотезах ораторского искусства, риторики и красноречия.

Рассматривая понятие культуры речи с лингвистической точки зрения, необходимо обратить внимание и на его педагогическое значение в начальном обучении.

Работа по развитию речи учащихся рассматривается в современной педагогической науке как важнейшая общепедагогическая проблема. Требование соответствия речи и мысли учащихся является исходным в понимании сущности культуры речи в процессе обучения в прогрессивной русской педагогике конца XIX и начала XX веков. Плодотворные идеи Коменского об образовательном значении культуры речи, о развитии речи в связи с развитием мышления, о культуре слова как точного выражения вещей и их отношений продолжались и развивались в позднейших педагогических теориях и во всей широте были разработаны К.Д. Ушинским.

По Ушинскому, родное слово есть основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний. Изучая родной язык, ученик усваивает многие понятия и при этом удивительно легко. В этом смысле Ушинский считает слово великим педагогом. Из такого понимания языка вытекает учение Ушинского о роли обучения языку в начальной школе. Ушинский рассматривает родной язык «как синтетический предмет, выполняющий в начальном обучении основную функцию развития сознания ученика и его подготовки к серьезному умственному труду». [48,34]

Система работы по развитию речи, основанная на признании познавательного значения языка и его роли в развитии учащихся, разрабатывалась прогрессивными деятелями русской школы 70-80-х годов Н.А. Корфом, Н. Бунаковым, В.И. Водовозовым и другими. Общим в их теориях было продолжение начатой Ушинским борьбы с реакционными взглядами на начальное образование как имеющее целью дать учащимся лишь элементарные навыки чтения, письма и счета. Передовая русская педагогика выдвигала требование, чтобы школа развивала учащихся, находя именно в общем развитии детей главную задачу обучения языку.

Отечественная педагогическая наука унаследовала от передовой педагогической мысли прошлого плодотворную идею о воспитывающем значении культуры речи в процессе обучения.

Современная методика обучения русскому языку в начальных классах школы исходит из широкого общепедагогического понимания работы по развитию речи учащихся. Навыки устной и письменной речи нужны школьникам для подготовки их к полноценному участию в общественно-политической жизни страны. Овладение устной и письменной речью является также необходимым средством учения.

« Чем выше уровень развития языка детей, тем успешнее идет их учебная работа в школе по всем отраслям знаний» - это положение программы по русскому языку определяет место и значение работы по развитию речи учащихся в общей научно-воспитательной системе школьного обучения.

Существующие в настоящее время методические пособия по русскому языку в начальной школе разрабатывают вопросы развития речи в органическом единстве с усвоением знаний и навыков по русскому языку.

«Развитие речи – это методический принцип, на основе которого строится вся школьная работа над языком»; [26,8] «Упражнения по развитию речи детей должны пронизывать собой уроки по всем темам программы русского языка» - таковы исходные принципиальные положения современных методических пособий по русскому языку.

Современная методика русского языка рассматривает вопросы развития речи по четырем взаимосвязанным направлениям: словарная работа, составление предложений, методика изложений и сочинений, и, наконец, работа над орфоэпией и выразительностью речи. Методы развития речи детально разработаны как в общих курсах методики русского языка, так и в отдельных монографиях, особенно в работах Н.С. Рождественского, М.И. Закожурниковой, А.И. Воскресенской, М.К.Щербак, Н.П. Щепетовой, Ю.И. Зволинской, А.А. Кузьминой, А.В. Кеменовой, Е.А. Сыроечковской, А.А. Дылевой-Казанской, М.С. Шейниной.

В статьях журнала « Начальная школа» и в материалах « Педагогических чтений» накоплен в настоящее время большой практический опыт реализации на практике указанных принципиальных положений.

Содержание работы по развитию речи в начальных классах школы определяется содержанием обучения по всем учебным предметам, обеспечивая сознательность в усвоении знаний и навыков. Обучая учащихся, учитель связывает усвоение ими знаний с развитием их речи, применяя одни и те же педагогические приемы многогранно, одновременно и в целях усвоения учебного материала и в целях развития речи.

Слово учителя, а так же печатное слово, в процессе обучения выполняет, таким образом, двоякую функцию: оно служит средством обучения и воспитания мышления учащихся и в то же время средством развития их речи. Обе эти задачи тесно взаимосвязаны, но не тождественны. Следует поэтому говорить не только о методике работы по развитию речи учащихся, но и о методике обучения и воспитания мышления детей средствами речи. Эти две стороны и надо иметь ввиду, говоря о культуре речи в процессе обучения. [47,5]

Таким образом, в педагогическом процессе культура речи учащихся занимает центральное место, будучи связана со всеми сторонами и звеньями этого процесса. Культура речи учащихся связывается с общей культурой их поведения.

Работа учителя над развитием речи учащихся, имея свои собственные специфические задачи, не может быть оторвана от использования речи как средства обучения и воспитания. Вот почему предпочтительнее говорить не только о работе по развитию речи учащихся, но и о культуре речи в процессе обучения.

Культуру речи мы понимаем широко, вводя в это понятие и работу учителя по развитию речи детей, и его работу над культурой ума учащихся, осуществляемую средствами речи, и культуру речи самого учителя, а также использование им печатного слова как средства воспитывающего обучения.

Культура речи в процессе обучения является средством познания учащимися жизни, усвоения ими умений и навыков, осознания окружающей действительности и воздействия на их поведение. Методика работы учителя направляется на реализацию всех этих возможностей. В неразрывной связи с использованием культуры речи в целях обучения и воспитания учитель обеспечивает специальную работу над речью учащихся как выражением их знаний, мыслей, наблюдений и чувств.

Повышение уровня культуры речи учащихся является результатом и показателем воспитывающего обучения.

В начальных классах школы к этой проблеме следует подходить на основе специфики начального обучения, особенностей его задач и места в общей системе образования.

1.2. Характеристика русского словесного ударения

Ударение - один из важнейших элементов устной речи. В русском языке его значение особенно велико, так как оно служит средством различения слов (ле́карство - лека́рство, ме́тчик - метчи́к, консерва́торский - корсервато́рский, рефле́кторный - рефлекто́рный) и грамматических форм (струны́ - стру́ны, стекла́ - стёкла, воды́ - во́ды).

В устной речи существует большое количество колебаний, возникающих под влиянием местных говоров, просторечия, наконец, под влиянием родного языка говорящего, если он нерусский. А между тем область ударения, пожалуй, в большей степени, чем другие области устной речи, привлекает к себе внимание слушателей. Выработка навыков

правильной постановки словесного ударения обязательна для каждого человека, овладевающего культурой речи.

Что же такое словесное ударение? Каждое слово, как правило, состоит из одного или нескольких слогов. Если в слове два или больше слогов, то они произносятся неодинаково. Один из слогов выделяется. Это выделение и называется словесным ударением.

Ударяемый слог может выделяться благодаря большей длительности гласного. Это так называемое количественное ударение. Оно было свойственно древним языкам - греческому и латинскому. (Русский язык и Культура речи. А.И. Дунев и др. под ред. Черняк В.Д., стр.115)

Существует также динамическое, или силовое, ударение, при котором ударяемый слог выделяется большей произносительной силой. Этот достаточно распространенный тип ударения свойствен русскому, английскому, французскому, польскому, венгерскому и другим языкам. Силовое ударение в русском языке выполняет несколько важных функций:

- 1) выделяет слово в потоке речи и способствует его узнаванию;
- 2) играет роль важного смыслообразующего средства;
- 3) участвует в ритмической организации не только поэтической, но и прозаической речи.

В русском языке ударение разноместное, то есть свободное. Это значит, что оно не закреплено за каким-то определенным слогом или за какой-то определенной частью слова, например, за основой или окончанием. Оно

может падать на любой слог слова: во́лос, волóсик, волосáтый, волосяно́й. В некоторых словах ударение значительно удалено от конца слова. Ударным может быть четвертый слог от конца (ра́доваться), пятый (иссле́дование), шестой (врéзывающийся), седьмой (выкара́бкивающимися) и даже десятый (вы́кристаллизовавшемся). Ударными могут оказаться разные морфологические части слова: бро́сить - корень, броса́ть - суффикс, вы́бросить - приставка; лист - корень, листóк - суффикс, листа́, листу́, листóм - окончание.

Именно разноместность ударения в русском языке является причиной того, что в речевой практике могут параллельно существовать два и более акцентных варианта. Они различаются между собой или в лексическом, или в грамматическом, или в стилистическом отношении.

Когда мы говорим о различии лексическом, то имеем в виду семантику слов, то есть появление самостоятельных значений с изменением места ударения в слове. Достаточно сравнить такие слова, как харáктерный (упрямый) и характёрный (с резко выраженными особенностями, чертами), безóбразный (не заключающий в себе художественных образов) и

безобразный (крайне некрасивый), чтобы понять, что разница в ударении делает их разными словами с самостоятельным значением. Поэтому говорящему необходимо точно знать место ударения в слове.

Разноместность ударения является также важным средством различения грамматических форм. Иногда это формы одного и того же слова, например, струны́ - родительный падеж единственного числа слова струна́ и струны - именительный падеж множественного числа этого слова; то же самое при сопоставлении форм сестры́ - сёстры. Глаголы насыпа́ть и насыпать, разреза́ть и разрезать, рассыпа́ть и рассыпать различаются по видовой принадлежности: первые - глаголы несовершенного вида, вторые - глаголы совершенного вида. В других случаях это формы двух слов, например, па́ли - прошедшее время глагола пасть и па́ли - повелительное наклонение глагола пали́ть, мо́ю - 1-е лицо единственного числа настоящего времени глагола мыть и мою́ - притяжательное местоимение моя́ в винительном падеже.

Бывает и так, что сосуществующие акцентные варианты не различаются ни в лексическом, ни в грамматическом отношении. Тогда один из вариантов признают соответствующим норме, а другой отвергают как диалектный, просторечный, профессиональный, архаичный и т.д. (глагольные формы с ударением на первом слоге: да́ришь, ве́ртишь - современные, с ударением на

втором: дари́шь, верти́шь – устарелые).

Иную стилистическую окраску имеют такие слова, как мо́лодец, де́вица, бога́тырь, се́ребро, шелко́вый. Их фольклорное происхождение служит причиной присущего им особого народно-поэтического колорита. Соответствующие им стилистически нейтральные слова литературного языка - молодё́ц, деви́ца, богаты́рь, серебро́, шёлковый.

Лишь привычное ударение в слове облегчит слушателям понимание его смысла. А стоит изменить место ударения, как понимание будет затруднено. Более того, произнесение слова с непривычным для слушателя ударением, равно как и варианты ударения в одном и том же слове, непременно привлекут его внимание и, следовательно, помешают восприятию дальнейшей информации. Вот почему знание акцентных вариантов, принятых в качестве нормативных, необходимо каждому человеку.

Сложность в усвоении законов русского ударения связана не только с тем, что оно разноместное, но и с тем, что оно подвижное. Это значит, что при образовании разных грамматических форм слова ударение часто перемещается с одного слога на другой. В некоторых случаях это не наблюдается (Русский язык и Культура речи. А.И. Дунев и др. под ред.

Черняк В.Д., стр.121) Например, слово кни́га во всех падежных формах единственного и множественного числа сохраняет ударение на основе: кни́ги, кни́ге, кни́гу, кни́гой, кни́гам, кни́гами, о кни́гах. Однако при склонении слова нога́ ударение падает и на окончание: нога́, но́ги, ноге́, но́гу, но́гой, о ноге́; но́ги, нога́м, нога́ми, о нога́х.

Грамматически однородные слова не имеют общих законов движения ударения, а это часто вызывает затруднения: у многих односложных имен существительных мужского рода в родительном падеже единственного числа ударение ставится на окончании: бинт - бинта́; блин - блина́; винт - винта́; жгут - жгута́; зонт - зонта́; ковш - ковшá; крюк - крюка́; шест - шеста́. У других существительных ударение остается на основе: воз - во́за; долг - до́лга; мир - ми́ра; род - ро́да; стог - сто́га; фронт - фро́нта; штаб - шта́ба.

Следует обратить внимание на то, что у некоторых существительных, имеющих в родительном падеже единственного числа ударение на основе, при сочетании с числительными 2, 3, 4 ударение переходит на окончание: ряд, ря́да, но 2, 3, 4 ряда́; шаг, ша́га, но 2, 3, 4 шага́; шар, ша́ра, но 2, 3, 4 ша́ра.

Нет единообразия в системе ударения также при изменении двусложных и трехсложных существительных мужского рода. Часто в косвенных падежах происходит перенос ударения с основы на окончание: бага́ж - багажа́; валу́н - валуна́; весельча́к - весельчака́; каранда́ш - карандаша́; минда́ль - миндаля́; секретáрь - секретаря́; соловéй - соловья́; тира́ж - тиража́.

Однако во многих словах такой перенос не наблюдается: вопро́с - вопро́са; оско́лок - оско́лка; перехо́д - перехо́да; при́город - при́города; прице́л - прице́ла; проли́в - проли́ва; разде́л - разде́ла. Нередко вызывает затруднение постановка ударения в винительном падеже единственного числа имен существительных женского рода. У некоторых существительных, имеющих ударение на окончании, ударение сохраняется там и в этой форме: весна́ - весну́; изба́ - избу́; но́ра - ну́ру; овца́ - овцу́; полынья́ - полынью́; сосна́ - сосну́; статья́ - статью́. У другой группы существительных такого типа в винительном падеже ударение переносится на основу: вода́ - во́ду; голова́ - го́лову; гора́ - го́ру; зима́ - зи́му; нога́ - но́гу; стена́ - сте́ну; цена́ - це́ну.

В родительном падеже множественного числа существительные женского рода произносятся то с ударением на основе: га́ваней, ме́стностей, о́траслей, по́честей, при́былей, про́писей; то с ударением на окончании: должносте́й, крепосте́й, новосте́й, повесте́й, скатерте́й, скоросте́й, четверте́й.

Многие краткие прилагательные без суффиксов в основе или с суффиксами -Н-, -Л-, -К-, -ОК- обычно имеют ударение на первом слоге

основы во всех формах, кроме единственного числа женского рода, где ударение переходит на окончание:

вёсел, веселá, вёсело, вёселы;

В некоторых случаях варианты ударения в кратких формах множественного числа связаны с различием в значении. Так, например, вели́ки - множественное число от прилагательного вели́кий в значении "выдающийся, имеющий большую ценность": они вели́ки своими делами. Форма велики́ употребляется в значении "больше, чем нужно": ботинки велики́, комнаты велики́.

Возникают трудности при постановке ударения в формах прошедшего времени многих глаголов. Одни из них имеют ударение на основе во всех формах, кроме формы женского рода, в которой оно переносится на окончание:

гнал, гналá, гна́ло, гна́ли;

В других - ударение последовательно переходит на окончание:

бра́лся, бра́лась, брало́сь, брали́сь;

В третьих - ударение полностью сохраняется на основе:

води́л, води́ла, води́ло, води́ли;

Аналогичное явление наблюдается и при образовании кратких форм страдательных причастий прошедшего времени:

взя́т, взята́, взято́, взяты́;

В этих случаях ударение сохраняется на основе во всех формах, кроме формы женского рода. Однако многочисленны примеры перенесения ударения на окончание во всех кратких формах (кроме формы мужского рода, где окончание - нулевое):

введён, введена́, введено́, введены́;

В иных причастиях ударение сохраняется на основе во всех кратких формах:

гаранти́рован, гаранти́рована, гаранти́ровано, гаранти́рованы;

Безударные слова требуют отдельного разговора. Как правило, служебные слова и частицы не имеют на себе ударения. Одни из них, чаще всего односложные предлоги и союзы, бывают предударными словами, так называемыми проклитиками. Они примыкают в произношении к следующим за ними самостоятельным словам, имеющим ударение: на воде́, при доро́ге, от ле́са, по пути́. Другие, чаще всего односложные частицы, являются энклитиками, то есть послеударными словами. Они примыкают в произношении к предшествующему слову, имеющему на себе ударение: пришел кто́-то, скажи́-ка, я ведь обеща́л, ты же откры́л дверь, придут ли они. В этих сочетаниях частицы то, ка, ведь, же, ли становятся энклитиками.

Иногда предлог принимает ударение на себя, тогда следующее за ним знаменательное слово оказывается безударным. Чаще всего перетягивают на себя ударение предлоги НА, ЗА, ПОД, ПО, ИЗ, БЕЗ.

НА - на́ воду, на́ гору, на́ руку, на́ ухо, на́ зиму, на́ год, на́ дом, на́ пол.

Такой перенос ударения происходит не всегда. Мы говорим: «выйти на мо́л» (но не на́ мол), «взобрат́ься на хо́лм» (но не на́ холм)

Перенос ударения на предлог возможен, как правило, тогда, когда сочетание существительного с предлогом входит в состав устойчивого оборота или когда оно выступает в обстоятельственном значении и имеет наречный характер. В том же случае, когда важно выделить существительное как объект, на который направлено действие, и когда это существительное выступает в роли дополнения, ударение на предлог не переходит. Например:

поверить на́ слово, но: обрати́ть внимание на сло́во "преобразование";
спустить корабль на́ воду, но: из-за солнечных бликов больно смотре́ть наво́ду; этот человек нечист на́ руку, но: на ру́ку была наложена повязка;

Часто переносится ударение на предлог НА при сочетании его с числительными: на́ два, на́ три, на́ пять, на́ десять, на́ сто, на́ двое, на́ трое. Но если рядом стоят два числительных со значением приблизительности, такого передвижения ударения не происходит: уехать на два́-три́ дня, на пя́ть-ше́сть месяцев, на дво́е-тро́е суток. Произнесение на́ два-три, на́ три-пять следует признать неверным. Предлог остается безударным и в том случае, когда два числительных соединены союзом ИЛИ: на два́ или три́ дня, на пя́ть или ше́сть месяцев, на дво́е или тро́е суток.

Ударение не переносится на предлог и тогда, когда при первом числительном есть уточнение. Сравним: уехать на́ два месяца - уехать на два́ месяца и десять дней; командировка на́ год - командировка на го́д и три месяца; встреча назначена на́ три часа - встреча назначена на три́ часа тридцать минут.

Таким образом, ударение - один из важнейших элементов устной речи, обладающее рядом особенностей: динамикой, разноместностью и подвижностью. В абсолютном большинстве слов русского языка место ударения устойчиво, а перемещение его подчиняется определенным закономерностям, что в целом составляет норму.

1.3. Понятие акцентологической нормы

Культуру речи можно было бы определить как мотивированное употребление языкового материала, как использование в данной языковой ситуации оптимальных для этой ситуации языковых средств. Культура речи – это использование средств и возможностей языка, адекватных содержанию, обстановке и цели высказывания. В этом смысле понятие культуры речи значительно шире понятия языковой нормы: в определенной ситуации не только оправданным, но и необходимым может быть то, что считается неправильным с точки зрения норм литературного языка. [52,10]

С другой стороны, правильная речь может не соответствовать ситуации, в которой оказался говорящий. [29,5]

Всё же основой культуры речи является понятие литературной нормы. Во-первых, при определении целесообразности неправильностей они оцениваются с точки зрения «правильного», на фоне литературной нормы, выступающей в данном случае в качестве нулевой точки на шкале отсчета. В наиболее распространенных ситуациях мы пользуемся нейтральной литературной «правильной» речью. По этой причине понятие литературной нормы и является одним из основных в сфере культуры речи. У некоторых авторов наблюдается даже отождествление этих понятий. [4,9]

Б.Н. Головин отмечает, что в большинстве работ о культуре речи центральное место занимает правильность речи, всегда связываемая с нормой литературного языка. Речь правильна, если она не нарушает языковой нормы; речь неправильна, если она эту норму нарушает. [19,16]

В отечественной лингвистике (при всех колебаниях в построении логических определений) долгое время норма понималась как образцовое, закрепленное литературными произведениями, охраняемое наукой и государством правило, регулирующее произношение, ударение, образование слов и их форм, построение предложений и их интонацию. Это «правило» надо понимать, прежде всего, как объективную закономерность самой структуры и системы языка, а затем уже как её описание, формулирование в грамматиках и словарях. В этом втором случае норму теперь называют кодификацией.

В.А. Ицкович в книге «Языковая норма» пишет: «Термин «норма» в языкознании чаще всего употребляется в двух различных значениях. Во-

первых, нормой называют общепринятое, закрепившееся в языке употребление. Во-вторых, нормой называют употребление, рекомендованное грамматикой, словарем, справочником, подкрепленное авторитетом известного писателя, поэта и т.д. наконец, некоторые авторы не

дифференцируют указанные различия, объединяют их, определяя норму как «общепринятое и узаконенное употребление». В.А. Ицкович дает, со ссылкой на работу Ю.С. Степанова «Основы языкознания», следующее определение нормы : « Норма – это объективно существующие в данное время в данном языковом коллективе значения слов, их фонетическая структура, модели словообразования и словоизменения и их реальное наполнение, модели синтаксических единиц – словосочетаний, предложений – и их реальное наполнение». [24,5]

Культура речи состоит, прежде всего, в следовании нормам языка и складывается из ряда элементов, в числе которых соблюдение правил произношения, ударения и интонации играет важнейшую роль.

Назначение литературного языка – быть орудием общения широких народных масс – и условия его функционирования в школе, на сцене, в литературе и т.д. вызывают необходимость единообразия в употреблении всех языковых средств, вызывают необходимость существования определенных норм в использовании этих устных и письменных средств литературного языка. Нормируются явления звукового строя, лексики, морфологии и синтаксиса. Принятые нормы являются обязательными для всех, пользующихся литературным языком, и соблюдаются в живой речи все одновременно, в синтезе.

Фонетические нормы языка являются основой для норм орфоэпии; эти последние представляют собой совокупность правил, фиксирующих произношение, которое в данном языке в данную эпоху признано литературным, правильным.

Правила орфоэпии охватывают особенности произношения звуков данного языка и их сочетаний в речевом потоке, их изменения в зависимости от фонетического положения и взаимного влияния. [53,3]

Современные орфоэпические нормы в целом сложились уже в XIX веке на основе московского произношения. Сохранившись в главных своих чертах до настоящего времени, они претерпели, однако, некоторые изменения.

Сущность этих изменений – приближение произношения к правописанию и

устранение вариантов и исключений, стремление к большему единообразию. Так, согласно старой московской норме после шипящих в предударном слоге на месте А произносился звук, ближайший к Ы: *жЫра*. В настоящее время эта норма устарела, и произношение А после шипящих не отличается от произношения А после других звуков: *жАра*.

Основной источник нарушений произносительных норм – влияние говора, усвоенного в детстве. Так, те, кто вырос на Урале, в Сибири, на

Севере, часто окажут, то есть произносят О и в неударных слогах: *вОда* вместо правильного *вАда*. Другой источник орфоэпических ошибок – влияние орфографии. Именно воздействием написания объясняется произношение *Что, конеЧно* вместо литературного *Што, конеШно*. В речи нерусских отступления русского литературного произношения объясняются влиянием произносительных норм родного языка. [5,9]

Нормируется и словесное ударение. Его роль в звуковом оформлении русского языкового материала очень велика. Так, нормы произношения гласных звуков в речи определяются, прежде всего, взаимным расположением этих гласных звуков по отношению к словесному ударению.

Нормы ударения в современном русском литературном языке многолики и нелегки для усвоения – тем более, что они далеко не всегда совпадают с диалектными закономерностями ударения, оказывающими широкое влияние на говорящих. Как известно, нелегкость усвоения норм ударения объясняется двумя его особенностями – разноместностью и подвижностью. [19,52]

Если бы слова имели какие-то метки, какие-то формальные или хотя бы смысловые признаки, которые говорили бы нам, на каком слоге должно стоять ударение и как оно должно перемещаться с одного слога на другой при изменении форм слова, усвоение ударения шло бы легче. Однако, таких формальных или смысловых признаков в словах нет (или почти нет).

Ударение усваивается вместе со словом – подобно тому, как усваивается значение слова: надо запомнить, перевести в речевой навык собственное слову ударение, как надо усвоить, перевести в навык словесное значение. Вот эта индивидуальность словесного ударения (а точнее, малозаметная для говорящих его типизированность) хорошо объясняет те затруднения, какие допускает, изучая русский язык, иностранец, и те, к сожалению, многочисленные и досадные ошибки, которые делает человек, для которого русский язык – родной.

Создается впечатление, что изучать ударение, исправлять допускаемые ошибки можно только по специальным справочникам и словарям (а так же, разумеется, подражая тому, как «ставят» ударение безупречно владеющие русским языком люди). Все же некоторую помощь может оказать нам знание типов русского ударения, типовых схем его положения в словах и их формах. Правда, и в этом случае главная трудность остается, потому что в самих словах почти нет указаний на то, в какой акцентологический тип (то есть тип ударения) то и иное слово входит.

Дать общие правила постановки ударения невозможно. Как уже было отмечено, следует запоминать слово с его ударением. Лишь в некоторых

случаях определенное место ударения характеризует целую группу слов. Речь идет о существующих орфоэпических нормах в области ударения. Подробно этот вопрос был рассмотрен Л.Л. Касаткиным. Он отметил, что в некоторых словах или словоформах место ударения может колебаться. Местом ударения могут различаться литературные варианты ударения, оценивающиеся как равноправные либо один из вариантов как более или менее предпочтительный:

1) Равноправные варианты, или дублеты, когда разница в месте ударения не значима: *ба́ржа* и *баржа́*, *по бере́жку* и *по бе́режку*, *о́траслей* и *отрасле́й*, *кру́жится* и *кружи́тся*, *и́наچه* и *ина́че*;

2) Более предпочтительный и менее предпочтительный, принадлежащий старшей норме: *а́мфора* и *амфо́ра*, *сте́нам* и *стенáм*, *засне́женный* и *заснежённóй*, *первенствовáть* и *пёрвенствовать*, *гру́зит* и *грузи́т*, *порва́лся* и *порвался́*;

3) Более предпочтительный и менее предпочтительный, принадлежащей младшей норме: *планёр* и *плáнер*, *подро́стковый* и *подростко́вый*, *шеве́лит* и *шевели́т*, *глубоко́* и *глубо́ко*.

К разным сферам употребления относятся варианты:

1) общеупотребительный и профессиональный, так, общеупотребительно место ударения в словах *добы́ча*, *и́скра*, *ко́мпас*, *осужде́нный*, *шасси́*, но шахтеры говорят *до́быча*, электрики – *искра́*, моряки – *компа́с*, работники правоохранительных органов – *осу́жденный*, лётчики – *ша́сси*;

2) литературный и народнопоэтический: *деви́ца* и *де́вица*, *серебро́* и *се́ребро*, *богаты́рь* и *бога́тырь*, *че́стный* и *честно́й*, *шёлковы́й* и *шелко́вый*.

Местом ударения могут различаться литературные и находящиеся за пределами современного литературного языка варианты:

1) современный и устарелый: *му́зыка* и *Гремит музýка боевая* (А. Пушкин), *по корня́м* и *по ко́рням упругим топор застучал* (М. Лермонтов), *слу́жащие* *При мне служа́щие чужие очень редки* (А. Грибоедов), *языко́м* и *Вовек отеческим язы́ком не гнушайся* (А. Сумароков), *по шер́сти* и *Не по шерсти́ совсем нам эти шутки* (И. Крылов);

2) литературный и просторечный, оценивающийся как не рекомендуемый: *до́гмат* и *догма́т*, *катало́г* и *ката́лог*, *пригово́р* и *при́говор*, *за́гнутый* и *загну́тый*; неправильный: *квартáл* и *квáртал*, *но́гтя* и *ногтя́*, *краси́вее* и *красиве́е*, *заку́порить* и *закупóрить*, *жда́ла* и *жда́ла*; грубо неправильный: *блю́да* и *блюда́*, *досу́г* и *до́суг*, *магази́н* и *мага́зин*, *нача́ть* и *начать́*;

3) литературный и диалектный: *вью́га и вьюга́, крапи́ва и крапива́, семью́ и се́мью, ди́кий и дико́й, нико́го и нико́го.*

Варианты места ударения на гласных основы могут быть при одном и том же акцентном типе: *за́сека и засе́ка, обмо́ро́жение и обмо́роже́ние, джи́нсовый и джинсо́вый, пе́рченый и перче́ный, заржа́веть и заржаве́ть.*

Чаще всего варианты ударения связаны с разными акцентными типами.

Нормы современного русского ударения в литературном языке тесно связаны с морфологическими свойствами частей речи и оказываются одним из их формальных показателей. У существительных одна из основных закономерностей, связанная с вариантами акцентных типов, прагматическая – степень освоенности слова говорящим. Тип АА связан с представлением о чуждости слова для говорящего, о стилистической приподнятости слова, другие типы – с привычностью, освоенностью слова, его стилистической нейтральностью или сниженностью. Этапы освоения слова говорящими проявляются в наличии у него вариантов места ударения. Другая причина вариативности места ударения морфологическая – тенденция к формированию акцентного противопоставления единственного и множественного чисел. Ещё одна тенденция выравнивание места ударения в формах одного числа. Этими причинами обусловлено большинство вариантов акцентных типов существительных.

1) колебания в месте ударения на основе или окончании во всех формах существительных женского, мужского и среднего родов отражают типы АА/ВВ: *де́ревце, дере́вца, мн.ч. дере́вца, дере́вцам и дере́вцо́, дере́вца́, мн.ч. дере́вца́, дере́вца́м.*

Акцентными типами АА и ВВ могут различаться омонимы: *грош¹* – старинная монета в России, *гроша́, мн.ч. гроши́, гроше́й и грош²* – мелкая монета в Польше и в Австрии, *гро́ша, мн.ч. гро́ши, гро́шей; гурт¹* – стадо, *гурта́, мн.ч. гурты́, гурто́в* и *гурт²* – ребро монеты, архитектурная деталь, *гурта́, мн.ч. гурты́, гурто́в.* Первое слово в этих парах омонимов широко употребительное, второе – редкое.

Этим же обусловлен вариант ВВ в профессиональной речи: *масса́ж, масса́жа, мн.ч. масса́жи, масса́жей* и у массажистов ед.ч. *масса́жа, мн.ч. масса́жи, масса́жей; шпри́ц, шпри́ца, мн.ч. шпри́цы, шпри́цев* и у медиков ед.ч. *шпри́ца, мн.ч. шпри́цы, шпри́цов.*

2) при постоянном месте ударения на основе в единственном числе и наличии вариантов места ударения в формах множественного числа наблюдаются типы АА/АВ: *ча́н, ча́на, мн.ч. ча́ны, ча́нов, и чаны́, чано́в; ды́м, ды́ма, мн.ч. ды́мы, ды́мов* и допустимо старшее *ды́мы, ды́мов.*

Типами ударения АА и АВ могут различаться омонимы: *строй*¹ – ряд солдат, а также воинская часть, расположенная рядами, и др., *стро́я*, мн.ч. *стро́и*, *строёв* и *строй*² – система государственного или общественного устройства, *стро́я*, мн.ч. *стро́и*, *стро́ев*.

У существительных мужского рода весьма продуктивен такой акцентный тип АВ, распространяется на месте типа АА в связи с заменой безударного окончания формы именительного падежа числа – *ы/ - и* ударным окончанием *а/ -я*: *ястреб*, *ястреба*, мн.ч. *ястребы*, *ястребов* и *ястреба*, *ястребов*; *джерсер*, *джерсера*, мн.ч. *джерсеры*, *джерсеров* и допустимо младшее *джерсера*, *джерсеров*.

3) некоторые варианты акцентных типов отражают колебания ударения на основе окончания в именительном падеже и/или в косвенных падежах множественного числа:

ВА/ВВ: графа, графы, графу, мн.ч. графы, графам и графы, графам.

АА/АС ветер, ветра, мн.ч. ветры, ветров, и ветров; лось, лося, мн.ч. лоси, лосей и допустима старшее лосей.

ВС/ВА: волна, волны, волну, мн.ч. волны, волнам и волнам.

СА/СС: среда (день недели), среда, среду, мн.ч. среды, среды и средам.

Некоторые варианты акцентных типов отражают колебания места ударения у слов женского рода на основе или окончании в винительном падеже единственного числа, что связано с тенденцией выравнивания места ударения у таких существительных, то есть изменению С>В: изба, избы, избу и избу; доска, доски, доску и допустимо младшее доску; сковорода, сковороды, сковороду и допустимо старшее сковороду.

У прилагательных в полных формах только неподвижное ударение на основе (тип А) или на окончании (тип В). Вариативности этих типов у одних и тех же прилагательных связана, главным образом, с разграничением слов малоупотребительных или с книжной окраской и широкоупотребительных, стилистически нейтральных и сниженных. У первых наблюдается стремление к типу А, у вторых – к типу В: *плюсовый* и *плюсовой*, *фильтровый* и у специалистов *фильтровой*.

В формах женского рода часто у неосвоенных, непривычных, редких слов наблюдается склонность к типу ударения А, у привычных, частых слов – к типу С. Перенос ударения на окончание в форме среднего рода в типе В/С встречается, главным образом, у широко употребительных слов.

В современном русском языке активно идёт процесс переноса ударения с основы на окончание в форме множественного числа кратких прилагательных в связи с тенденцией к акцентному противопоставлению полных и кратких форм по модели *умный* – *умна*, *умно*, *умны*. Поэтому

велико количество кратких прилагательных, имеющих равноправные варианты ударения в этой форме, как в типах В/С и С/С1.

У многих глаголов на *-ить* в формах настоящего/будущего времени в современном русском языке существует тенденция к замене неподвижного ударения на окончании подвижным ударением – акцентные типы В/С : *вкушу, вкусит* и *вкусит; дою, доит* и *доит*.

В формах прошедшего времени большинство случаев вариативности места ударения связано с некоторыми приставочными глаголами, у которых старшее ударение было на приставке и возникло новое ударение на корне под влиянием места ударения в инфинитиве. Ударение на приставке у таких глаголов раньше характеризовало все формы прошедшего времени, кроме формы женского рода, у которой было и сейчас сохраняется ударение на окончании: *допить, допил* и *допил, допила, допило, допили* и *допило, допили*.

Дальнейшее выравнивание места ударения в глаголах этой группы может приводить к отступлениям от литературной нормы. Так, широко распространен *неправильный* вариант ударения на корне в форме женского рода: *доплыла, забрала, назвала, обвила, отдала, переждала, подняла, полила, прервала, пригнала, проспала, соврала* и т.п.

Не соответствует норме и ударение на приставке в форме женского рода: *допила, залила, начала, обняла, отжила, передала, подала, подняла, предала, прибыла, прокляла, создала* и т.п. Грубейшая ошибка – ударение на этих приставках в форме инфинитива у глаголов с корнями *-ня, -ча*: *занять, нанять, понять, принять, начать*.

У возвратных глаголов в прошедшем времени при колебаниях в месте ударения обычно противопоставлены три группы форм: мужского рода – женского рода – среднего рода и множественного числа.

В форме мужского рода равноправные варианты с ударением на постфиксе и на основе или предпочтительный вариант с ударением на постфиксе встречаются в редких случаях: *родился* (совершенный вид) *родился*; у некоторых глаголов с корнем *-ня*: *обнялся* и *обнялся, отнялся* и *отнялся, поднялся* и *поднялся, занялся* и допустимо младшее *занялся*. Обычно вариант ударения на постфиксе менее употребителен и отражает старшую норму: *брался* и допустимо старшее *брался, взвился* и допустимо старшее *взвился, гнался* и *гнался, напился* и *напился, порвался* и *порвался* и др.

Форма женского рода у таких глаголов почти всегда имеет ударение на окончании: *бралась, взвилась, гналась, дождалась, звалась, клялась, лилась, напилась, порвалась* и др. Исключения редки: *осеклась* и допустимо старшее *осеклась, родилась* (совершенный вид) и допустимо младшее *родилась*.

В формах среднего рода множественного числа этих глаголов место ударения вариативно: обычно предпочтительный вариант ударения на окончании, но допустим и вариант младшей нормы на основе: *бралось, брались* и допустимо младшее *бралось, брались*; *взвилось, взвились* и допустимо младшее *взвилось, взвились*. [27,8]

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод: овладение нормами ударения представляет некоторые трудности. Слова, произнесённые с неправильным ударением, могут быть не узнаны или смешаны с другими словами. Именно поэтому необходимо уделять больше внимания изучению орфоэпических норм, в частности, акцентологических, в начальном обучении, что влечет за собой повышение культуры речи младших школьников.

1.4. Традиционная методика совершенствования устной речи учащихся

В настоящее время положение с культурой произношения младших школьников катастрофическое, бедственное. Причиной тому является отсутствие в учебниках русского языка системы упражнений, направленных на формирование произносительной культуры детей.

В начальных классах десятилетиями складывалась традиция не включать в учебники упражнения такого рода, делалось это «за недостатком места» в учебнике. Русский язык Т.Г. Рамзаевой – приятное исключение из сложившегося правила, однако и в нем названные упражнения недостаточно регулярные и поэтому не в состоянии обеспечить становление прочных произносительных умений младших школьников.

По-прежнему, как и десятки лет назад, учитель начальных классов все усилия тратит на становление письменной речи детей, забота о звучащей речи, о культуре произношения отодвинута на задний план. Письмо, а точнее, даже одна его сфера – орфография, но совсем не произношение, не орфоэпия волнует сердце каждого учителя. Термин *орфоэпия* введен в современные программы по русскому языку для начальных классов. Однако, одного этого мало, чтобы коренным образом изменить отношение педагогов к воспитанию учеников, умеющих говорить и читать в соответствии с нормами литературного произношения.

В 1920 году в школьные программы так же был включен термин *орфоэпия*. Массы учителей с огромным удивлением восприняли это нововведение; его называли «очередной программой новинкой», «модной выдумкой проверяющих». Не прошло и десяти лет, как замечание об

орфоэпии из программы исчезло. Это исчезновение вряд ли было «случайным упущением» или «досадным промахом» составителей программ: школа 20-х годов не могла учить тому, о чем не имела никакого представления (рядовому учителю было непонятно даже самому слово «орфоэпия»).

Сейчас ситуация иная. Школа знает, чему учить, но не учит. Орфоэпия и орфография в школьной практике по-прежнему не только неравноправны, но зачастую и вовсе разъединены. До тех пор, пока наша начальная школа не соединит на своих уроках эти две стороны литературного языка, она не решит и проблемы орфографии. Правило произносить «кто как привык», бытующее в практике начального обучения, должно уступить место правилу произносить грамотно, литературно. Первым правилом дети овладевают в семье, второе осваивают в школе, прежде всего, в начальной. А для этого необходимы не только указания в программе, но и конкретный языковой материал, таблицы, карточки, задания, упражнения, словом, всё то, что организует работу учителя и учеников по освоению произносительных норм на уроках и во внеурочное время. Необходима регулярная и систематическая работа, направленная на повышение культуры звучащего слова ребенка.

«горячей точкой» уроков русского языка правомерно считается речевое развитие учащихся. Воспитание у школьников умения правильно в акцентологическом отношении читать и говорить – одно из важнейших направлений в работе по развитию речи учащихся. Р.И. Аванесов неоднократно писал о том, что культуру произношения надо развивать и даже прививать, ибо сама она без специальных усилий никому не даётся. [10,34]

Ребенок опознает, узнаёт любое слово не только по фонемному составу, но и по ударению. Именно ударение определяет конкретную реализацию фонем в звучащем слове. В сознании учеников складывается прочная взаимосвязь: ударение – лексическое значение слова. На восприятие ударения в словах русского языка влияет образовавшаяся в предшествующем речевом опыте школьников связь между значением слова и местом ударения в нем, значит, восприятие ударения зависит от знания учащимися семантики данного слова. Так, форма *стол*ик воспринимается как слово с присущим ему лексическим значением. Форма же *стол*ик не наполнена смыслом, а значит, и не воспринимается как слово. Данная связь сформирована у всех учащихся: и у владеющих акцентологическими нормами русского литературного языка, и у не владеющих ими. Школьник, усвоивший произношение *столяр* (вместо *столяр*), воспринимает этот звукокомплекс как обычное, нормальное слово с определенной семантикой, никакого противоречия между смыслом и звуковой оболочкой слова в сознании ученика не возникает. Отсюда те

огромные трудности при освоении норм литературного ударения «злокознённых», по выражению А.В. Миртова, для детей слов (типа *столяр, щавель, цепочка, квартал*). Добиться того, что бы наверное, неграмотное ударение мешало школьникам воспринимать звучащую речь, в сущности, и означает решить задачу овладения акцентологическими нормами. Только владеющий нормой способен заметить отклонения от неё и сознательно следовать произносительному образцу.

Обязательным методическим требованием к организации на уроке работы над литературным ударением должна стать неразрывная связь данной работы с развитием словаря учащихся, с удвоением семантики слов произносительного минимума. Знание лексического значения слова в ходе освоения его произношения и ударения соединяется с конкретной звуковой оболочкой, в которой семантически более сильным становится слог, несущий на себе литературное ударение: слог –суз в существительном досуг, слог – дёжь – в слове молодёжь и т.д.

Усвоение норм литературного ударения неизбежно приобретает механический характер, если исключить семантику слова из сферы деятельности учащихся, свести всю работу над ударением к тренировочным упражнениям в подражании образцу.

Работа над словесным ударением – это работа, связанная со звучащей речью. Слушание слова и его произнесение обязательны при выполнении акцентологических упражнений. Следует отметить, что произнесение слова не всегда осуществляется лишь во внешней речи учащихся (говорение и чтение вслух). Психологией установлен факт внутреннего проявления произношения (при письме и чтении молча, «про себя»). А.Н. Соколов писал: «Наличие постоянной связи между речедвигательным и речеслуховым анализаторами даёт основание говорить, что все речевые кинестезии «озвучены», то есть связаны с речеслуховыми раздражителями, а слуховое (при чтении – и зрительное) восприятие слов связано с речевой кинестезией». [44,97]

Значит, слушая звучащую речь учителя или своих товарищей, а также читая молча записанное в тетради или на доске, ученик «проговаривает» слышимое и видимое слово, внутренне артикулирует его, закрепляя тем самым в памяти образец произношения. Важное условие эффективного зрительного восприятия осваиваемых слов – наличие в них проставленного знака ударения, к сожалению, из всего арсенала приемов, направленных на овладение акцентологическими нормами, в школьной практике преобладает прием графического обозначения ударения. Постановка знака ударения является лишь вспомогательным (не основным!) средством освоения

правильного произношения. Главное в акцентологических упражнениях – озвучивание слов учащимися. [10,34]

Акцентологическая работа, проводимая на уроках по развитию речи, направлена на освоение учащимися русского словесного ударения. Понятие «словесное ударение» относится к числу фундаментальных понятий программного курса русского языка в начальных классах. Овладение его содержанием необходимо как для выработки навыка грамотного письма (тема «ударение» - не орфографическая и не грамматическая, а – фонетическая, но она очень важна для усвоения орфографической темы, проходящей через весь курс орфографии: правописание безударных гласных в корне слова, в приставке, в суффиксе, в окончании), так и для воспитания произносительно-слуховой культуры младших школьников.

В работе над ударением отчётливо выделяются три направления:

- 1) формирование у учащихся представления о словесном ударении и его роли в русском языке;
- 2) ознакомление детей с основными свойствами словесного ударения – разноместностью и подвижностью;
- 3) формирование у школьников умения находить и выделять в слове ударный слог.

Охарактеризуем каждое направление.

Дети, поступающие в первый класс, практически владеют ударением. В школе начинается довольно медленный и нелёгкий процесс осознания понятия «ударение». Программа по русскому языку предполагает знакомство учащихся с терминами «ударение», «ударный и безударный слог», «ударные и безударные гласные» и знаком ударения (акутом) на уроках подготовительного периода обучения грамоте. Быстро усваивая знак ударения, первоклассники, особенно дети шестилетнего возраста, с огромным трудом овладевают содержанием самого языкового явления. [13,20]

На вопрос: «Интересен ли знак ударения?» первоклассники, только что познакомившиеся на уроке со знаком ударения (акутом), отвечают отрицательно «Нет». Ничего необыкновенного и удивительного в этой кривой чёрточке над схемой слова, над написанным или напечатанным словом ребёнок не видит. Более того, с самого первого урока знак ударения становится для учеников настолько привычным и малопривлекательным, что они начинают активно его не замечать. Можно, конечно, объяснить это тем, что знак ударения невелик по размеру (1-2 мм в текстах школьных учебников!), а значит, достаточно труден для зрительного восприятия шестилетних детей.

Принято считать, что знак ударения усваивается всеми первоклассниками очень легко, что никаких особых проблем с введением акута в начальной школе не существует. Отсюда и беглое знакомство со знаком ударения, оборачивающееся в дальнейшем полным, абсолютным невниманием учащихся к знакам ударения в текстах. Разве не приходится каждому учителю, чуть ли не ежедневно сталкиваться с тем, что дети и в первом, и во втором, и в третьем классах не видят проставленных знаков ударения, не читают слова в соответствии с ними?!

В чём же тайна «надстрочного знака над гласной буквой, указывающего на протяжность её» (В.И. Даль)? Чем может удивить и заинтересовать ребёнка эта отвесная черта над словом, пришедшая к нам (вместе с запятой) в 15 веке с юга, от славян задунайских, и сразу прочно занявшая своё место в нашей графической системе (сначала в рукописных, а затем в печатных текстах)? Тем, что именно знак ударения способен вдохнуть жизнь в абстрактную схему слова: с появлением ударения схема обязательно ... зазвучит на уроке (совсем не случайно ударение сравнивают с душою речи, с пульсом в слове, с биением человеческого сердца!).

Знак ударения становится той волшебной палочкой, которая сумеет превратить «мертвую схему слова в живую», но секреты волшебной палочки раскроются детям только тогда, когда они её обнаружат.

Встреча с акутом – на первых уроках обучения грамоте. Важно, чтобы знак ударения не вводился учителем как новый элемент схемы – модели слова, а

был замечен самими учащимися. От знакомства во многом зависит, будет ли ребёнок относиться к чтению слов со знаком ударения безучастно или, наоборот, с пристрастием. [12,21]

К осмыслению абстрактного лингвистического термина детей следует вести через уточнение лексического значения ясных и понятных им слов: *удар, ударить (ударять)*. *Ударение* – действие по глаголу ударить; с лингвистическим термином полисемичного глагола связано значение «ударами обозначить что-нибудь, известить о чём-нибудь». [36]

«Ударом» можно выделить, отличить, отметить один из слогов неодносложного слова. «Удар» объясняется как особое произнесение слога в слове: более сильное и длительное. При освоении понятия «ударение» чрезвычайно важно сформировать в сознании младших школьников ассоциативную цепочку: ударение – ударный слог – ударный гласный. Сначала устанавливается связь: ударение – ударный слог, а затем: ударный слог – ударный гласный звук (буква).

Самостоятельный поиск школьников на уроке может быть организован следующим образом: ученикам предлагается две схемы двусложных слов для сравнения, направленного на выявление и «оживление» знака ударения:

- перед вами две схемы слов. Сколько слогов в каждом слове? (два слога)

- как вы узнали, что в каждом слове по два слога? (прямая вертикальная черта делит слово на две части)

- посмотрите внимательно на обе схемы и скажите, чем левая схема отличается от прямой? (над левой схемой сверху стоит косая черточка)

- над каким слогом: первым или вторым – стоит черточка? (над первым слогом)

- черточка сверху – это знак ударения, мы так и будем ее называть: знак ударения. Он ставится над словом. Знак ударения над первым слогом означает, что этот слог – ударный.

Итак, знак ударения обнаружен самими детьми, учитель лишь вводит его название (термин). Далее школьнику важно понять, какова же «работа» знака

ударения. Осмыслить роль акута помогает *прием озвучивания схемы слова*.

Учитель сообщает:

- знак ударения похож на волшебную палочку: стоит только ударить ею по схеме слова, и схема – оживет. Схему слова со знаком ударения можно даже пропеть. Пропеть так, как поют «песенки без слов» (*та- та-та, ля-ля-ля*). Давайте оживим нашу схему. В слове два слога: *та-та*. Первый слог – ударный : *тааата* (нараспев). А теперь попробуем все вместе: *тааата*. Молодцы, вы настоящие волшебники!. Посмотрите на оставшуюся схему на доске. Какого же в ней не хватает? (знака ударения)

- где надо поставить черточку (знак ударения), чтобы показать, что ударный слог в слове – второй? (над вторым слогом)

Знак ударения ставится, и сразу же «оживет» вторая схема слова, дети поют: *таата*.

Итогом первичного знакомства учащихся с ударением становится следующий вывод: «Один слог в слове выделяется «ударом», то есть особым произношением. Такой слог называется ударным. Гласный, образующий ударный слог, называется ударным гласным. Знак ударения – наш волшебный

помощник. Сейчас он оживил схемы слов, потом будет помогать нам правильно читать и даже писать настоящие слова».

Вопросы «что такое ударение?» и «для чего оно служит в русском языке?» решаются младшими школьниками одновременно. Функция единства слова, выполняется ударением, быстро и легко осознается учащимся начальных классов «ударение – это, чтобы получилось слово». Озвучивая слова с неправильно обозначенным ударением, дети убеждаются в том, что именно ударение способно превратить слово в «не слово» то есть в бессмысленный набор звуков.

Выводы по главе I

1. Культура речи означает умение передавать мысли правильно, точно, выразительно. Первое и необходимое условие культуры речи- ее правильность, то есть соответствие нормам современного русского литературного языка.

2. Овладение нормами ударения представляет некоторые трудности для учащихся. Русское ударение не закреплено за определенным слогом слова, как в некоторых других языках. Кроме того, русское ударение подвижно, то есть оно может или сохраняться на одном и том же слоге во всех грамматических формах слова, или переноситься на другой слог при образовании грамматических форм. Эти особенности русского ударения провоцируют многочисленные акцентологические ошибки, что определяет целесообразность активного изучения акцентологических норм уже в начальной школе.

3. Анализ учебно-методических источников показал, что содержание лексико-орфоэпической работы начальной школы определено нечетко: списки слов для освоения акцентологических норм не отличаются единообразием. Методическое сопровождение этого процесса разработано фрагментарно: упражнения в учебниках ориентированы на знание норм, но не овладение прочными и мобильными навыками.

ГЛАВА II

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИМИ НОРМАМИ И УСЛОВИЙ ЕГО ПОВЫШЕНИЯ

2.1. Исследование актуального уровня владения младшими школьниками акцентологическими нормами

Констатирующий эксперимент был проведен с учениками 3 «Б» и 3 «В» классов школы № 10 Центрального района города Красноярск. В классах по 20 человек в возрасте 9-10 лет.

Основным методом на этапе констатирующего среза было тестирование.

Мы проанализировали уровень развития устной речи учащихся с позиции соблюдения акцентологических норм на материале специально подобранного языкового фона, определяемого результатами анализа справочно-информационных разделов учебников русского языка.

Задачи эксперимента на этапе констатирующего среза:

1. Определить параметры исследуемого объекта и методики измерения.
2. Выявить типичные ошибки учащихся в постановке ударения.
3. Установить уровни развития устной речи учащихся в области соблюдения акцентологических норм.
4. Провести математическую обработку данных.

Акцентологическая грамотность характеризовалась по следующим параметрам:

- 1) Знание акцентологических норм;
- 2) Прочность произносительных навыков;
- 3) Мобильность навыков.

Уровни сформированности навыков произношения по данным критериям позволяют судить в целом об уровне развития устной речи учащихся с позиции соблюдения акцентологических норм.

По параметру «знание норм» критерием являлось количество ошибок, то есть под этим параметром подразумевается соответствие произношения испытуемыми предлагаемых языковых единиц акцентологической норме.

Критерий *прочность* характеризуется сохранением навыка через определённое время.

Мобильность – способность навыка к переносу на другой, новый для учащихся, языковой фон, либо перенос на иную ситуацию (формулировка заданий).

На первом этапе проведения эксперимента мы выявили уровень акцентологической грамотности по наличию – отсутствию ошибок.

Для этого был проведён анализ результатов тестов, которые были предложены ученикам третьего класса на уроках русского языка.

Задания тестов носили следующий характер: « Перед вами на доске записаны пары слов, в которых место постановки ударения различно. Ваша задача: выбрать верный, на ваш взгляд, вариант и записать букву а) или б)».

Оценивалось тестирование следующим образом: 1 балл за правильный ответ.

Испытуемым были предложены такие пары слов:

- | | |
|------------------------|---------------------|
| 1. а) <i>морко́вь</i> | б) <i>мо́рковь</i> |
| 2. а) <i>све́кла</i> | б) <i>све́кла́</i> |
| 3. а) <i>хозя́ева</i> | б) <i>хозя́ева</i> |
| 4. а) <i>щаве́ль</i> | б) <i>ща́вель</i> |
| 5. а) <i>це́мент</i> | б) <i>цеме́нт</i> |
| 6. а) <i>шофе́р</i> | б) <i>шофе́р</i> |
| 7. а) <i>киломе́тр</i> | б) <i>киломе́тр</i> |
| 8. а) <i>арахи́с</i> | б) <i>ара́хис</i> |

Ключ к тесту: а), а), б), а), б), б), а), б).

Одним из критериев акцентологической грамотности является правильность, то есть соответствие акцентологической норме. Об этом признаке мы можем говорить, исходя из наличия или отсутствия ошибок. Принимая во внимание этот факт, мы выявили три уровня развития акцентологической грамотности:

- низкий уровень – 3 и более ошибок;
- средний уровень – 2 ошибки;
- высокий уровень – 0 ошибок.

Уровни акцентологической грамотности по параметру «знание акцентологических норм»

Уровень	Высокий		средний		низкий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
3 «Б» Контрольный класс(20 человек)	2	10	9	45	9	45
3 «В» Экспериментальный класс (20 человек)	2	10	9	45	9	45

Как показывают данные, представленные в таблице, преобладающими оказались средний (45% учащихся) и низкий (45%) уровни знаний акцентологических норм. Высокий уровень лишь у 10% учащихся в обоих классах.

В контрольном классе пик ошибок в постановке знака ударения наблюдается в словах «свѣкла» (10 человек допустили ошибки) и «щавѣль» (11 человек). Пять учащихся ошиблись в постановке ударения в слове «киломе́тр». В словах «ара́хис» и «морко́вь» два человека допустили ошибки, а в словах «хозя́ева» и «шофѣр» - по одному человеку.

В экспериментальном классе наибольшее количество ошибок было допущено в словах «свѣкла» (20 человек неправильно расставили ударение), «щавѣль» (16 человек), «киломе́тр», «хозя́ева» (11 человек), «ара́хис» (10 человек). В словах «цеме́нт», «шофѣр», «морко́вь» допустили ошибки 3,4 и 5 человек соответственно.

Можно сказать, что навыки нормативного произношения характеризуются низким уровнем знания норм (см. Приложение, табл.1).

На втором этапе эксперимента мы выявили уровень сформированности акцентологических навыков по критерию «мобильность». Измерения проводились при помощи комплексных контрольных заданий.

Ученикам были предложены задания такого характера:

1. Разгадайте шараду:

Число и нота рядом с ним,

Да букву припиши согласную,

А в целом - мастер есть один,

Он мебель делает прекрасную.

2. Запишите глагол со значением «класть», присоединив к нему приставку.
3. Запишите антоним к слову «закончили».
4. Разгадайте ребус:

Цеп

5. Вставьте подходящее по смыслу, пропущенное слово:

*У меня, как в мастерской,
Всё, что нужно, под рукой:
Плоскогубцы и пила,
И топор, и два сверла,
Молоток, рубанок,
..., фуганок.*

6. Образуйте от существительного «торт» форму множественного числа.

7. Глагол «понять» поставьте в форму прошедшего времени множественного числа.

8. Составьте слово и укажите в нем ударение: ишь по звон.

Ключ к заданиям: *столя́р, положи́ть, нача́ли, цепо́чка, долото́, тóрты, по́няли, позвони́шь.*

Комплексные контрольные задания позволили судить об уровне сформированности акцентологических навыков по признаку «мобильность».

Уровни выявлялись на основании следующих параметров:

- низкий уровень – 3 и более ошибок;
- средний уровень – 2 ошибки;
- высокий уровень – 0 ошибок.

Таблица 2

Уровни акцентологической грамотности по параметру «мобильность»

Уровень	Высокий		средний		низкий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Класс 3 «Б» Контрольный класс(20 человек)	-	-	6	30	14	70
3 «В»	2	10	9	45	9	45

Экспериментальны й класс (20 человек)						
--	--	--	--	--	--	--

Данные, представленные в таблице, показывают, что преобладает низкий уровень развития акцентологической грамотности по параметру «мобильность» (70 и 45% учащихся), средним уровнем обладают 30 и 45%, а высоким всего 10%.

В итоге были получены следующие результаты: контрольный класс - «торты» - 18 человек допустили ошибки в постановке ударения; «позвонíшь» - 15 человек; «долото́» - 14 человек; «на́чали» и «по́няли» - 9 человек; «цепо́чка», «положи́ть», «столя́р» - 6 человек.

Экспериментальный класс – «торты» - 10 человек; «позвонíшь» - 8 человек; «долото́» - 7 человек; «на́чали» - 5 человек ошиблись при постановке знака ударения. В словах «по́няли», «цепо́чка» - 2 и 3 человека. Слова «положи́ть», «столя́р» были написаны без ошибок.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у учеников третьего класса отсутствует мобильность навыков нормативного произношения (см. Приложение, таблица 2).

Уровень сформированности акцентологических навыков по критерию «прочность» был рассмотрен спустя некоторое время после проведения тестирования (контрольное тестирование).

Этот критерий предполагает сохранение навыка через определенное время. Чтобы выявить уровень акцентологической грамотности, мы использовали те же слова, с которыми проводилась работа на предыдущих этапах эксперимента.

- | | |
|-----------------|--------------|
| 1. а) случи́й | б) слу́чай |
| 2. а) столя́р | б) столя́р |
| 3. а) положи́ть | б) поло́жить |
| 4. а) нача́ли | б) на́чали |
| 5. а) цепо́чка | б) це́почка |
| 6. а) долото́ | б) до́лото |
| 7. а) по́няли | б) по́няли |
| 8. а) торты́ | б) торты́ |

Ключ к тесту: б), а), а), б), а), а), б), а).

Уровень сформированности акцентологических навыков по критерию «прочность» выявляли по следующим параметрам:

- низкий уровень – 3 и более ошибок;
- средний уровень – 2 ошибки;
- высокий уровень – 0 ошибок.

Таблица 3

Уровни акцентологической грамотности по параметру «прочность произносительных навыков»

Уровень Класс	Высокий		средний		низкий	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
3 «Б» Контрольный класс(20 человек)	2	10	14	70	4	20
3 «В» Экспериментальный класс (20 человек)	2	10	9	45	9	45

Из таблицы видно, что всего 10% учащихся обладают высоким уровнем прочности произносительных навыков, остальные 90% относятся к низкому и среднему уровню. (см.Приложение, таблица 3)

Таблица 4

Сводная таблица уровней акцентологической грамотности по параметрам «знание акцентологических норм», «мобильность», «прочность»

Класс	правильность			мобильность			прочность		
	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низк	Выс	Сред	Низк
3 «Б» Контрольный класс(20 человек)	2(10%)	9(45%)	9(45%)	-	6(30%)	14(70%)	2(10%)	14(70%)	4(20%)
3 «В» Экспериментальный класс (20 человек)	2(10%)	9(45%)	9(45%)	2(10%)	9(45%)	9(45%)	2(10%)	9(45%)	9(45%)

Завершая обсуждение результатов исследования, необходимо наметить основные пути повышения уровней акцентологической грамотности младших школьников по признакам: правильность, мобильность, прочность.

Акцентологическая грамотность, как уже было сказано выше, характеризуется относительной правильностью и прочностью. Для повышения уровня развития по этим признакам необходимо разработать систему упражнений, которая будет способствовать тому, чтобы ученики не только знали правило постановки ударения в словах, но и могли применять его всегда в устной речи и на письме. Чтобы навык сохранялся, надо организовать деятельность учащихся по освоению ударения таким образом, чтобы содержание материала выступало для них достаточно конкретно, то есть было дано в форме чувственно познаваемого, в наглядной форме. В.А. Сухомлинский сказал: «Научив ребенка действовать со знаком ударения, мы поведем его на «счастливую тропинку исследователя»».

В настоящее время в школьной практике среди приемов, направленных на овладение акцентологическими нормами, преобладает прием графического обозначения ударения. Постановка знака ударения является лишь вспомогательным (не основным!) средством освоения правильного произношения. Мы предлагаем разработать акцентологические упражнения, в которых главное – озвучивание слов учащимися.

Кроме этого, следует отметить, что ведущее место в работе по совершенствованию акцентологической грамотности школьников должны занимать упражнения семантико-акцентологического характера, то есть упражнения, одновременно развивающие произносительную культуру детей и увеличивающие их словарный запас.

Специальная акцентологическая работа будет обречена на неуспех до тех пор, пока школьные учебники будут отличаться фрагментарностью сведений о русском словесном ударении и весьма незначительным количеством упражнений, вырабатывающих у детей навык мгновенной постановки ударения в слове, что характерно для современного состояния начальной школы. Эти факты помогли сформулировать цель формирующего эксперимента: усовершенствовать традиционную методику по изучению ударения в начальной школе, что будет способствовать повышению уровня развития устной речи учащихся, а, следовательно, и речевой культуры.

2.2. Организация процесса обучения младших школьников акцентологическим нормам

При составлении программы экспериментального обучения направленной на совершенствование устной речи учащихся, был учтен тот факт, что « даже читая то или иное слово молча, то есть про себя, ребенок

невольно произносит его во внутренней речи, совершая невидимое для глаз артикулирование ». [11,20]

В ходе формирующего эксперимента был предоставлен комплекс акцентологических упражнений для младших школьников. На уроках русского языка использовались упражнения, развивающие звуковую сторону речи ребенка, при этом задания акцентологического характера соединялись с лексическими, фонетическими, орфографическими и другими видами упражнений в зависимости от цели и темы каждого конкретного урока. Упражнения проводились регулярно на протяжении 10 уроков на разных этапах урока. Это также зависело от темы и целей того или иного урока. Чаще всего акцентологические упражнения использовались на этапе закрепления изученного материала, либо во время подготовительной работы.

Программа представляет собой комплекс упражнений, в которых главное – озвучивание слов учащимися. Упражнения акцентологического характера не могут проводиться без проговаривания и прочитывания слов. При этом важно, чтобы проговаривание слов соответствовало акцентологическим нормам литературного языка.

На первом этапе составления программы была определена её цель и задачи.

Целью программы является повышение уровня устной речи с позиции соответствия акцентологическим нормам.

Был определен количественный и качественный состав участников эксперимента. В экспериментальном классе 20 человек и в контрольном классе тоже 20 человек с различными уровнями развития акцентологической грамотности.

Следующим шагом стало выделение этапов работы и определение содержания каждого этапа.

Прежде всего мы предприняли попытку рассчитать оптимальную частоту подкреплений навыков произношения.

Для выявления были взяты слова, которые на этапе констатирующего среза спровоцировали наибольшее количество ошибок (*свёкла, щавель, киломе́тр, хозя́ева, ара́хис, то́рты, позвони́шь, долото́*). Эти слова последовательно включались в группы других слов и ежедневно закреплялись на уроках. Все результаты фиксировались на графике:

↑
R1

0,5

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

После достижения максимального результата (R=1) предусматривался интервал в 10 дней. На десятый день наблюдается движение кривой вниз, то есть спад навыка.

Аналогичные результаты получаются при интервале в 9 и 8 дней. При интервале в 7 дней уровень сформированности навыка удерживается на максимуме, следовательно, оптимальная частота подкреплений для данного класса – 7 дней.

Предполагалось, что использование разнообразных приемов работы (работа со словарем « Произносите слова правильно», игровые приемы) повысит интерес и внимание учащихся младшего школьного возраста к выполнению акцентологических упражнений.

В школьной практике работа над нормами литературного произношения обычно сводится к заданиям, требующим графического обозначения ударения: « Поставьте над словами знак ударения», « Обозначьте ударение в словах». Данный прием в условиях, когда дети еще не владеют, а только овладевают определенными нормами литературного ударения, абсолютно непродуктивен. На начальной стадии освоения акцентологических норм следует вообще отказаться от заданий, требующих от детей самостоятельного обозначения ударения в тех словах, литературное произношение которых обрабатывается. Запоминание акцентологической нормы требует длительного времени, поэтому терпеливость, а особенно представление учащимся ранней «самостоятельности», здесь неуместны.

Целесообразно широко практиковать громкое и тихое чтение «трудных» слов с уже поставленными знаками ударения. Именно с этого упражнения и началась реализовываться программа формирующего эксперимента.

Тема урока: «Правописание безударных падежных окончаний имен прилагательных мужского и среднего рода».

На этапе урока «работа с учебником» выполняется задание : «Сравните окончания в вопросах и ударные и безударные окончания в именах прилагательных. Сделайте вывод». Дано два прилагательных: «родного» и

«красивого» . После выполнения задания учащимся предлагается следующее: «От прилагательного «красивый» образуйте сравнительную форму, то есть слово, которое мы употребляем, когда сравниваем два предмета по красоте». Учащиеся отвечают: «краси́вее». При этом одни говорят «краси́вее», другие - «красиве́е».

У.: «Откройте словарь «Произносите слова правильно!» и найдите это слово. Прочитайте так, как этого требует знак ударения».

На доске расположены карточки со словами: *украи́нский, цеме́нт*.

Хором читают слова, при этом выделяют голосом ударный слог.

У.: «Несколько раз повторите эти слова: громко и тихо – «про себя». Теперь первый ряд произнесет слово «украи́нский» так, как будто вы спрашиваете у кого-нибудь, какой язык он изучает. Второй ряд произнесет так, как будто вы не доверяете человеку, а третий – с восклицательной интонацией. Будьте внимательны. Вы должны произнести слова с определенной интонацией, но при этом ещё и правильно поставить ударение».

Полезным для младших школьников является прием графического обозначения ударения вслед за образцовым озвучиванием слов учителем. Задания к расстановке знаков ударения в таких случаях начинаются глаголами *слушать* или *прослушать*.

Такое упражнение было использовано на уроке русского языка при изучении темы «Дательный падеж имен прилагательных мужского и среднего рода».

На этапе закрепления изученного материала выполняется упражнение №303 письменно. После этого учащиеся устно работают по карточкам.

На карточках написаны слова. Семь слов мы взяли из упражнения № 304, остальные относятся к словам, в которых наиболее часто допускают ошибки при произношении. Это слова: *реме́нь, кварта́л, салю́т, ваго́н, пассажир, календа́рь, за́втра, карти́на, комбайне́р, трамва́й, пальто́*.

Учитель говорит: «Сейчас я буду произносить слова, которые записаны у вас на карточках, а вы слушайте и обозначайте ударение так, как слышите». Учащиеся графически обозначают ударение, одновременно произносят слова вполголоса.

Знакомство и первичное закрепление норм ударения в устной речи детей эффективно осуществлять при выполнении упражнений на основе стихотворных отрывков. Упражнения на договаривание диктуемых рифмой слов обеспечивают прочное запоминание детьми акцентологических норм. Память младших школьников, как утверждают психологи, «лучше всего

сохраняет начало и конец заучиваемого материала независимо от степени его важности» [7,32]

На основе вышеизложенного проведено упражнение «Доскажи словечко» при изучении темы «Правописание безударных падежных окончаний имён прилагательных женского рода». После минутки чистописания проводится словарная работа.

У.: «Сегодня для словарной работы мы возьмем такие слова, в которых сталкиваемся с трудностями не только при написании, но и при произношении. Что это за слова, вы мне скажите сами, потому что упражнение так и называется «Доскажи словечко»».

У.: «В спорте я не выступаю,
Но в воде мне равных нет,
Потому что я ныряю
В глубину на ...» (киломе́тр)

У.: «Это слово встретится вам при выполнении упражнения № 314. Запишите его. Графически обозначьте ударение так, как слышите. Проверьте написание по учебнику на странице 138. Подчеркните орфограмму. Как вы думаете, что это за четверостишие?»

У.: «Чтоб скорей в библиотеке
Отыскать ты книгу смог.
В ней бывает картотека,
Специальный ...» (ката́лог)

У.: «Запишите это слово» (на доску учитель помещает карточку с этим словом).

У.: «На какой слог поставим ударение?»

Учащиеся: «На третий слог «лог».

У.: «Что такое каталог? Давайте уточним лексическое значение этого слова по толковому словарю С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой».

У.: «Следующий отрывок из стихотворения С.Я. Маршака:

Кургузая злая гиена,
Акула и волк живодер
Тайком заключили
Военно-
Торгово-
Морской ...» (догово́р)

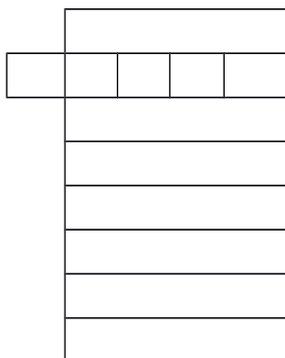
У.: «Это слово тоже запишите и поставьте ударение. Очень часто в словах, которые вы записали, делаются орфоэпические ошибки. Чтобы вам этого избежать, вы можете выучить эти отрывки наизусть. Во всех трех отрывках возможно только литературное произношение договариваемых

слов, произнесение слов с неверным ударением разрушает ритмику стиха. Поэтому если вы запомните стихотворения, то будете всегда правильно произносить эти слова».

С особым интересом и вниманием учащиеся младшего школьного возраста относятся к выполнению акцентологических упражнений в занимательной форме. Среди них могут быть загадки, кроссворды, ребусы.

При работе над ударением на уроке «Склонение имен прилагательных во множественном числе» были использованы мини-кроссворды, требующие отгадывания слова по его семантике (значению). Мини-кроссворды позволяют сосредоточить внимание школьников на образцовом произношении не более двух слов.

В целях лучшего запоминания акцентологических норм для кроссворда мы подобрали слова, совпадающие по своей ритмико-слоговой структуре (в обоих словах одинаковое количество слогов, ударение падает на один и тот же по счету слог). В кроссворде указана буква-ориентир, общая для двух слов.



По горизонтали: Водитель автомобиля.

(шофёр)

По вертикали: Огородное растение, корнеплод с оранжевым сладковатым утолщенным корнем.

(морковь)



				А		

По горизонтали: То, что произошло, случилось.

(случай)

По вертикали: Мельчайшая частичка горящего или раскаленного вещества.

(искра)

У.: Слово «шофер» из первого кроссворда встретится вам, когда вы будете выполнять упражнение № 345. Остальные слова «моркóвь», «слу́чай», «и́скра» запишите и запомните их правильное произношение».

Мышление учащихся начальных классов носит наглядно-образный характер, то есть оно опирается на конкретные представления и образы. В связи с этим у большинства из них соответственно преобладает и образный тип памяти. Кроме того, следует отметить, что успешному запоминанию способствует соблюдение определенных условий:

- 1) установка на запоминание: ученик должен запомнить то, что ему надо запомнить;
- 2) заинтересованность: легче запоминается то, что интересно;
- 3) яркость восприятия: лучше запоминается все яркое, необычное, то, что вызывает определенные эмоции;
- 4) образность запечатления: запоминание, опирающееся на образы, гораздо лучше механического запоминания.

Все эти условия соблюдаются при запоминании слов, в которых наиболее часто делают орфоэпические ошибки, предлагаемым способом. Суть его состоит в том, что учитель обращает внимание учащихся на выделенные рисунками гласные буквы в словах *свёкла*, *то́рты*, *цепóчка*. Работа с этими словами проводится на уроке знакомства с местоимением.

В начале урока, прежде чем приступить к изучению нового материала, проводится словарный диктант. Учитель диктует слова: *товарищ*, *дежурный*, *карандаш*, *здесь*, *пассажир*, *горизонт*, *медленно*. Затем показывает слова с картинками. Эти слова тоже записываются. Учитель просит учащихся произнести эти слова. В данном случае рисунок подсказывает ребенку, как правильно произносить слово: ударение в слове падает на ту гласную букву, которая изображена в виде какого-либо предмета.

Тема урока: «Правописание местоимений с предлогами». Особый интерес учащихся вызвало упражнение, которое носило творческий характер.

Новое правило вводится индуктивным путем. После прочтения правила в учебнике на этапе закрепления материала, учитель дает такое задание: «Придумайте рифму к слову «досу́г» (слово записано на доске). Учащиеся в течение двух минут думают, а затем проговаривают свои варианты.

Алина Б.: *«Белочка по лесу гуляла*

И барсука повстречала.

Спустилась пониже на сук:

«Как ты провёл свой досу́г, барсук?»

У.: «А теперь прочитаем стихотворение «Мой друг» и узнаем, какую рифму к этому слову подобрала Н.Найдёнова. Итак, назовите рифму к слову «досу́г».

Учащиеся: «Это слово «друг»».

У.: «Верно. Вы должны запомнить, что в слове «досу́г» ударным является второй слог».

Следующим шагом в работе будет решение вопроса о роли ударения в языке. Этот этап предполагает сопоставление слов-омонимов – слов, которые обладают одинаковым написанием, но разным ударением.

Было проведено наблюдение над лексическими омографами. Тема раздела: «Глагол». Тема урока: «Общее понятие. (Повторение)». Во время работы над темой урока учащиеся вспоминают известные им сведения об этой части речи. Отвечают на вопрос: «Чем глагол отличается от имени существительного и имени прилагательного?».

Александр Б. читает стихотворение вслух.

У.: «Докажите, что выделенные слова – глаголы. Незнайка утверждает, что в первом предложении выделенное слово является именем существительным. Прав ли он?».

Марина С.: «Незнайка будет прав в том случае, если в этом слове ударение будет падать на первый слог. Тогда это слово будет являться именем существительным во множественном числе, которое образовалось от слова «мель». Так как ударение стоит на втором слоге, то это форма прошедшего времени глагола, образованная от глагола «мести»».

У.: «Какой вывод мы можем сделать?»

Учащиеся: «Ударение выполняет смыслоразличительную функцию. От места ударения зависит лексическое значение слова».

У.: «Сейчас я загадаю вам шарады. Отгадав их, вы должны получить слова-омонимы.

« Я – сборник карт; от ударения

Зависят два моих значения.

Хочу – преобразусь в название

Блестящей шелковистой ткани».

Учащиеся: «Атла́с – а́тлас»

У.: «Я – травянистое растение

С цветком сиреневого цвета,

Но переставьте ударение,

И превращаюсь я в конфету».

Учащиеся: «Ири́с – и́рис».

У.: «Запишите данные существительные, обозначьте в них ударение».

На доске даны толкования двух существительных. Слова пишутся одинаково, но ударные слоги в них разные. Ученикам предлагается разгадать мини-кроссворд.

М			

1. Молотое зерно.
2. Сильное страдание.

У.: «От чего зависят разные лексические значения слов?»

Учащиеся: «От постановки знака ударения».

У.: «Теперь задание усложняется. Придумайте предложение со словами, в которых ударение служит средством для различения смысла слов: *стрёлки* – *стрелки́*».

Иван П.: «На наших часах стрёлки остановились».

Никита Х.: «Стрелки́ проходили боевую подготовку».

Далее продолжается работа по выполнению задания из упражнения. Надо доказать, что выделенные слова – глаголы.

При изучении темы «Изменение глаголов по временам» учитель обращает внимание на то, что очень часто в глаголах мы не правильно произносим ударный слог при изменении их по временам. Во время изучения этой темы учащиеся пишут сочинение-описание по картине И.И.Левитана «Март». Перед этим проводится подготовительная работа. К заданию упражнения имеются опорные слова. Среди них есть словосочетание «начал таять». Учитель просит составить словосочетание таким образом, чтобы глагол стоял в форме множественного числа.

Учащиеся.: «Нача́ли рисовать», «нача́ли кричать» ...

У.: «Как вы думаете, верно, будет первое или второе словосочетание с точки зрения акцентологии?»

Учащиеся: «Во втором словосочетании, верно, поставлен знак ударения, в первом – нет».

У.: «Запомните это слово и то, как оно произносится. Есть ещё подобные глаголы, в которых очень часто допускаются ошибки. Наиболее распространенная среди глаголов – в слове «*позвони́шь*». В какой форме стоит глагол?»

Учащиеся: «В форме будущего времени».

У.: «В этом слове ударение падает на слог «*ни́шь*». Его так же надо запомнить. Есть еще несколько слов, в которых часто допускаются орфоэпические ошибки. Откройте словарь «Произносите слова правильно» и найдите все глаголы.

Учащиеся: «*Бра́ть, бра́ла, бра́ли; взять, взя́ла, взя́ли; да́ть, да́ла, да́ли; за́нят, заня́та, за́няты; повто́рить, повто́рим, повто́рит; положе́ть, положе́у, положе́ит; по́нять, по́нял, по́нял; при́нять, при́нял, при́нял, при́няли*».

У.: «Что особенного вы отметили в этих глаголах?»

Учащиеся: «Ударение перемещается с одной морфемы на другую».

У.: «Сейчас запишите три слова: *на́чали, по́няли, позвони́шь* и расставьте знак ударения в тех местах, где вы слышите ударный слог».

Вот еще одно упражнение, которое заинтересовало и увлекло учащихся.

Тема урока: «Правописание безударных личных окончаний глаголов в настоящем и будущем времени. Закрепление». Надо вставить подходящее по смыслу глаголы в третьем лице единственного числа. Учитель предлагает выполнить это задание сначала всем вместе. На доске запись: ... *изготавливает изделия из дерева (каменщик, лесоруб, столяр)*.

Учащиеся: «*Столяр*» .

У.: «Верно. Этот человек называется *столяром*. Но как правильно в этом слове поставить ударение? Предлагаю вам решить небольшую задачку.

Перед вами схема:

столяр

маляр

Коля

У.: «Скажите, с рифмой какого слова совпадает слово *столяр*».

Учащиеся: «*Столя́р – маля́р*».

У.: «Правильно. А теперь такое же задание, но слово исходное *долото*».

долото

золото

молоко

Учащиеся: «*долото́* – *молоко*».

У.: «Ещё одно слово: *творог*. Но будьте внимательны. Здесь «ловушка».

Творог

Пирог

ворот

Одни учащиеся придерживаются первого варианта, другие – второго.

У.: «Правильно будет оба варианта. Я же вас предупреждала, что здесь «ловушка». Дело в том, что слово «творог» можно произносить и как *творо́г*, и как *твороѓ*. Орфоэпической ошибки не будет. Допускается два варианта.

Это мы выполнили упражнение по акцентологии. Дома попробуйте сами составить такие схемы, а затем в классе поменяйтесь с друзьями и проверьте себя.

2.3. Интерпретация результатов формирующего эксперимента.

В данном параграфе представлены результаты исследования, проведенного после формирующего эксперимента. Контрольный срез проводился в экспериментальном и контрольном классах. Оценка результатов формирующего эксперимента осуществлялась на основе тех же методов и с учетом тех же параметров, что и на этапе констатирующего среза.

Таблица 5

Уровни акцентологической грамотности по параметру «знание акцентологических норм» до и после эксперимента

Уровни класс	высокий		средний		низкий	
	I срез	II срез	I срез	II срез	I срез	II срез
Экспериментальный класс	2 (10%))	10 (50%))	9 (45%))	5 (25%))	9 (45%))	5 (25%))
Контрольный класс	2 (10%))	1 (5%))	9 (45%))	2 (10%))	9 (45%))	17 (85%))

Сравнительный анализ представленных в таблице данных свидетельствует о том, что в экспериментальном классе показатели высокого уровня увеличились на 40%; показатели среднего и низкого уровней уменьшились соответственно на 20%. В контрольном классе положительной динамики не наблюдается. (см. Приложение, таблица 4)

Таблица 6

Уровни акцентологической грамотности по параметру «мобильность» до и после эксперимента

Уровни класс	высокий		средний		низкий	
	I срез	II срез	I срез	II срез	I срез	II срез
Экспериментальный класс	2 (10%))	10 (50%))	9 (45%))	5 (25%))	9 (45%))	5 (25%))
Контрольный класс		1 (5%))	6 (30%))	2 (10%))	14 (70%))	17 (85%))

Анализ данных, представленных в таблице, говорит о том, что в экспериментальном классе высокий уровень увеличился на 40%; показатели среднего и низкого уровней уменьшились на 20%. В контрольном классе существенных изменений не произошло. Низкий уровень остался прежним – 85%. Только у одного человека со средним уровнем акцентологической грамотности после второго среза был отмечен высокий уровень. (см. Приложение, таблица 5)

Таблица 7

Уровни акцентологической грамотности по параметру «прочность» до
и после эксперимента

Уровни класс	высокий		средний		низкий	
	I срез	II срез	I срез	II срез	I срез	II срез
Экспериментальный класс	2 (10%))	10 (50%))	9 (45%))	5 (25%))	9 (45%))	5 (25%))
Контрольный класс	2 (10%))	2 (10%))	14 (70%))	14 (70%))	4 (20%))	4 (20%))

Данные, представленные в таблице, показывают, что в экспериментальном классе высокий уровень увеличился с 10 до 50%; средний и низкий уровни уменьшились на 20%. В контрольном классе результаты остались без изменений (см. Приложение, таблица 6).

Опираясь на эти показатели, мы проследили динамику изменений в уровне развития акцентологической грамотности у каждого конкретного учащегося из экспериментального и контрольного класса.

В экспериментальном классе произошли изменения уровня развития акцентологической грамотности у младших школьников, причем наблюдается положительная динамика изменений. Если на момент первого среза низкий уровень развития акцентологической грамотности имели 70 % учащихся, то после эксперимента на данном уровне осталось всего 25 % учащихся. У большинства учащихся с низким уровнем развития акцентологической грамотности после второго констатирующего среза мы наблюдали высокий уровень развития (4 человека) и средний уровень развития (5 человек). То есть возросла доля со средним уровнем развития акцентологической грамотности (с 20% до 25%) и значительно возросла доля детей с высоким уровнем развития в экспериментальном классе, теперь она составляет не 10%, а 50%.

В контрольном классе существенных изменений не произошло.

Таким образом, опираясь на анализ результатов развития акцентологической грамотности младших школьников до и после формирующего эксперимента, можно сделать вывод, что разработанный комплекс корректирующих упражнений по развитию устной речи учащихся является эффективным. Они действительно повышают интерес учащихся к произносительной культуре, а, следовательно, развивают устную речь

младших школьников в аспекте освоения ими акцентологических норм, что подтверждает гипотезу исследования.

Выводы по главе II

1. Актуальный уровень акцентологической грамотности учащихся контрольного и экспериментального классов характеризуется значительным количеством несоответствий норме, относительной прочностью и отсутствием мобильности навыков нормативного произношения.

2. У большинства учащихся преобладает низкий уровень акцентологической грамотности. Причиной тому является отсутствие в учебниках русского языка системы упражнений, направленных на формирование произносительной культуры детей.

3. С целью повышения уровня владения испытуемыми акцентологическими нормами в процессе экспериментального обучения была рассчитана оптимальная частота подкреплений произносительных навыков и разработан комплекс упражнений с вариативными формулировками заданий, обеспечивающих профилактику охранительного торможения, которое возникает при однообразной работе.

4. Анализ изменений уровня акцентологической грамотности у младших школьников после формирующего эксперимента показал, что в экспериментальном классе существует положительная динамика развития уровня акцентологической грамотности, в контрольном классе динамических изменений в уровне развития устной речи с позиции соответствия её акцентологическим нормам не выявлено.

Заключение

В настоящее время большое значение приобретает воспитание у учащихся любви к родному языку и умения пользоваться его богатствами. Будучи предметом изучения, язык является в то же время средством обучения и воспитания, поэтому обучение речевой культуре становится важной дидактической проблемой. Раскрытие понятий культуры речи, произносительной нормы, словесного ударения составляет основную часть первой главы, где дается теоретический анализ проблемы.

Анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы по теме исследования показал, что овладение нормами ударения представляет некоторые трудности для учащихся. Русское ударение не закреплено за определенным слогом слова как в некоторых других языках. Кроме того, русское ударение подвижно, то есть оно может сохраняться на одном и том же слоге во всех грамматических формах слова или переноситься на другой слог при образовании грамматических форм. Эти особенности русского ударения провоцируют многочисленные акцентологические ошибки, что определяет целесообразность активного изучения акцентологических норм уже в начальной школе.

Актуальность проблемы исследования подтверждена и результатами констатирующего среза, в ходе которого было выявлено преобладание низкого и среднего уровней акцентологической грамотности по параметрам «правильность», «прочность», «мобильность».

С целью коррекции полученных результатов была разработана программа формирующего эксперимента, реализация которой позволила установить оптимальный для данного класса интервал между подкреплениями навыка, равный 7 дням, и внедрить в практику обучения комплекс орфоэпических упражнений с вариативными заданиями.

Содержательный аспект упражнений определялся частотностью акцентологических ошибок в речи испытуемых.

Апробация комплекса корректирующих упражнений показала, что выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась: предложенная организация процесса работы над акцентологическими нормами обеспечила более существенное повышение показателей в экспериментальном классе по сравнению с контрольным.

Список литературы

1. «Русский язык» Учебник для 3 класса. Авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина. (Москва «Баласс» 2012 г.)
2. Аванесов Р.И. Ударение в современном русском литературном языке. – М., 1965.
3. Аванесов Р.И. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы/С.Н. Борунова, В.Л. Воронцова, Н.А. Еськова// под ред. Р.И. Аванесова; РАН. Инст-т рус.яз. – 8-е изд., стереотип. – М., 2000.
4. Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. Словарь ударений русского языка. – М., 1993.
5. Актуальные проблемы культуры речи / Под ред. В.Г. Костомарова, Л.И. Скворцова. – М., 1970.
6. Бахмутова Е.А. Культура речи. – Казань , 1964.
7. Богоявленский Л. Место орфоэпии в школьной работе // Родной язык в школе. – 1996. - № 9. – С. 98.
8. Большой справочник: Весь русский язык. Вся русская литература. – М., 2002.
9. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М., 1998.
10. Бондаренко А.А. Акцентологическая работа на уроках русского языка в 5 классе // Русский язык в школе. – 1993. - № 3.
11. Бондаренко А.А. Гостья или хозяйка? // Начальная школа. – 1991. - №6. – С. 18-22.
12. Бондаренко А.А. Интересен ли знак ударения? // Начальная школа. – 1989. - № 12.
13. Бондаренко А.А. Работа над ударением в начальных классах // Начальная школа. – 1989. - № 2.
14. Борунова С.Н. Где ставить ударение // Русская речь. – 1994. - № 2.
15. Борунова С.Н. Покаяние и покаяние // Русская речь. – 1994. - № 5.
16. В стране волшебных сказок. Александровская М., Семеренко В. Ярославль. «Академия развития» 2000 г
17. Введенская Л.А. и др. Культура и искусство речи. – Ростов-на-Дону, 1995.
18. Волина В.В. Веселая грамматика (Фонетика и графика). – М., 2002.
19. Вороничев С.В. Об омонимии и смежных явлениях // Русская речь. – 1999. - № 6.
20. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1988.
21. Голуб И.Б. Стилистика русского языка. – М., 2003. – 448 с.
22. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – СПб., 1999 – Т. IV.

23. Жинкин Н.И. Восприятие ударения в словах русского языка // Известия: АПН РСФСР. - № 54.
24. Исакова Л.О. Изучение ударения учащимися-шестилетками / II-III классы // Начальная школа. – 1986. - № 7.
25. Каленчук М.А. Орфоэпическая подготовка учителей начальных классов // Начальная школа. 1989. - № 2.
26. Касаткин Л.Л. Место словесного ударения в русском языке // Начальная школа. – 2001. - № 1.
27. Касаткин Л.Л., Крысин Л.П., Львов М.Р. Русский язык. – М., 1989.
28. Луценко Н.А. Ударение в формах прошедшего времени // Русский язык в школе. – 1997. - № 1.
29. Меркулова А. Ю. Некоторые виды работ по развитию речи на уроках русского языка // Начальная школа. 2002. №1.
30. Николаева Т. М. Семантика акцентного выделения. – М., 1982.
31. Огиенко И.И. Русское литературное ударение. Правила и словарь русского ударения. – Киев, 1974.
32. Ожегов С.И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. – М., 1974.
33. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1986.
34. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов/ С.И. Ожегов // под общ. ред. проф. Я.И.Скворцова. – 24-е изд., испр., 2003.
35. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1997.
36. Повышаем грамотность у детей с помощью ребусов. Ракитина В, Рыжанкова Е. Издательство: Детство-Пресс, 2007 г.
37. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Справочник лингвистических терминов.
38. Русский язык и Культура речи. А.И. Дунев и др. под ред. Черняк В.Д. М.2002.
39. Сборник упражнений по русскому литературному произношению и ударению /В.В. Гурбанов, Л.Ф. Ершова-Белицкая. – М., 1964
40. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. – Волгоград: Учитель, 2003.
41. Тимофеева К.А. Морфемика. Словообразование. Словопроизводство. – Новосибирск, 1993.
42. Тираспольский Г.И. Акцентуация и лексико-грамматические процессы // Русский язык в школе. – 1996. - №6.
43. Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. – М., 1976.
44. Фомичева Г. А. Речевое развитие младших школьников. – М.: Просвещение, 1993.
45. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М.: Книжный дом «Либроком», 2009.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

Уровни акцентологической грамотности по параметру «знание акцентологических норм»
(констатирующий срез)

№	Ф.И. 3 «Б» кл (контрольный)	Кол- во ошиб ок 3 «Б» кл	Уровень	Ф.И. 3 «В» кл (экспериме нтальный класс)	Кол- во ошиб ок 3 «В» кл	Уровень
1	Алина Б.	3	низкий	Андрей А.	0	высокий
2	Александр Б.	2	средний	Анна К.	4	низкий
3	Андрей Б.	0	высокий	Екатерина С.	2	средний
4	Владислав Б.	2	средний	Владимир К.	2	средний
5	Алексей И.	3	низкий	Карина П.	2	средний
6	Александр К.	5	низкий	Павел В.	5	низкий
7	Полина Б.	2	средний	Юля Л.	2	средний
8	Валерия К.	3	низкий	Ольга Б.	1	средний
9	Александр К.	2	средний	Галина О.	4	низкий
10	Дмитрий К.	4	низкий	Владимир Р.	5	низкий
11	Эльнура М.	2	средний	Виталий З.	4	низкий
12	Александр Н.	3	низкий	Семен Т.	2	средний
13	Маргарита П.	5	низкий	Артем Д.	2	средний
14	Иван П.	2	средний	Ева С.	4	низкий
15	Иван П.	2	средний	Людмила Е.	4	низкий
16	Екатерина П.	2	средний	Светлана П.	2	средний
17	Марина С.	4	низкий	Наталья А.	5	низкий
18	Никита Х.	2	средний	Анатолий Б.	6	низкий
19	Семён Х.	5	низкий	Надежда К.	2	средний
20	Виктория Ш.	0	высокий	Алена Н.	0	высокий
	Σ слов	$\Sigma=8$			$\Sigma=8$	

Таблица 2

Уровни акцентологической грамотности по параметру «мобильность»
(констатирующий срез)

№	Ф.И.	Кол-	Уровень	Ф.И.	Кол-	Уровень
---	------	------	---------	------	------	---------

	3 «Б» кл (контрольный)	во ошиб ок 3 «Б» кл		3 «В» кл (экспериме нтальный класс)	во ошиб ок 3 «В» кл	
1	Алина Б.	3	низкий	Андрей А.	0	высокий
2	Александр Б.	3	низкий	Анна К.	3	низкий
3	Андрей Б.	4	низкий	Екатерина С.	2	средний
4	Владислав Б.	2	средний	Владимир К.	2	средний
5	Алексей И.	3	низкий	Карина П.	2	средний
6	Александр К.	4	низкий	Павел В.	4	низкий
7	Полина Б.	2	средний	Юля Л.	2	средний
8	Валерия К.	4	низкий	Ольга Б.	2	средний
9	Александр К.	2	средний	Галина О.	5	низкий
10	Дмитрий К.	5	низкий	Владимир Р.	4	низкий
11	Эльнура М.	3	низкий	Виталий З.	4	низкий
12	Александр Н.	2	средний	Семен Т.	2	средний
13	Маргарита П.	4	низкий	Артем Д.	2	средний
14	Иван П.	2	средний	Ева С.	3	низкий
15	Иван П.	3	низкий	Людмила Е.	3	низкий
16	Екатерина П.	3	низкий	Светлана П.	2	средний
17	Марина С.	1	средний	Наталья А.	5	низкий
18	Никита Х.	5	низкий	Анатолий Б.	3	низкий
19	Семён Х.	3	низкий	Надежда К.	2	средний
20	Виктория Ш.	3	низкий	Алена Н.	0	высокий
	Σ слов	$\Sigma=8$			$\Sigma=8$	

Таблица 3

Уровни акцентологической грамотности по параметру «прочность произносительных навыков» (констатирующий срез)

№	Ф.И. 3 «Б» кл (контрольный)	Кол- во ошиб ок 3 «Б» кл	Уровень	Ф.И. 3 «В» кл (экспериме нтальный класс)	Кол- во ошиб ок 3 «В» кл	Уровень
1	Алина Б.	2	средний	Андрей А.	0	высокий
2	Александр Б.	2	средний	Анна К.	3	низкий
3	Андрей Б.	2	средний	Екатерина С.	2	средний
4	Владислав Б.	0	высокий	Владимир К.	2	средний
5	Алексей И.	3	низкий	Карина П.	2	средний
6	Александр К.	2	средний	Павел В.	4	низкий
7	Полина Б.	2	средний	Юля Л.	2	средний
8	Валерия К.	2	средний	Ольга Б.	2	средний
9	Александр К.	2	средний	Галина О.	5	низкий
10	Дмитрий К.	5	низкий	Владимир Р.	4	низкий
11	Эльнура М.	2	средний	Виталий З.	4	низкий
12	Александр Н.	2	средний	Семен Т.	2	средний
13	Маргарита П.	4	низкий	Артем Д.	2	средний
14	Иван П.	2	средний	Ева С.	3	низкий
15	Иван П.	2	средний	Людмила Е.	3	низкий
16	Екатерина П.	2	средний	Светлана П.	2	средний
17	Марина С.	1	средний	Наталья А.	5	низкий
18	Никита Х.	5	низкий	Анатолий Б.	3	низкий
19	Семён Х.	2	средний	Надежда К.	2	средний
20	Виктория Ш.	0	высокий	Алена Н.	0	высокий
	Σ слов	$\Sigma=8$			$\Sigma=8$	

Таблица 4

Уровни акцентологической грамотности по параметру «знание акцентологических норм» (до и после эксперимента)

	№	Ф.И. 3 «В» кл	Кол-во ошибок I срез	Уровень	Кол-во ошибок		Уровень
					II срез		
Экспериментальный класс	1	Андрей А.	0	высокий	0		высокий
	2	Анна К.	4	низкий	0		высокий
	3	Екатерина С.	2	средний	0		высокий
	4	Владимир К.	2	средний	3		низкий
	5	Карина П.	2	средний	2		средний
	6	Павел В.	5	низкий	3		низкий
	7	Юля Л.	2	средний	0		высокий
	8	Галина О.	1	средний	1		средний
	9	Галина О.	4	низкий	4		низкий
	10	Владимир Р.	5	низкий	3		низкий
	11	Виталий З.	4	низкий	0		высокий
	12	Семен Т.	2	средний	2		средний
	13	Артем Д.	2	средний	2		средний
	14	Ева С.	4	низкий	0		высокий
	15	Людмила Е.	4	низкий	0		высокий
	16	Светлана П.	2	средний	0		высокий
	17	Наталья А.	5	низкий	4		низкий
	18	Анатолий Б.	6	низкий	0		высокий
	19	Надежда К.	2	средний	2		средний
	20	Алена Н.	0	высокий	0		высокий
Контрольный класс	1	Алина Б.	3	низкий	3		низкий
	2	Александр Б.	2	средний	3		низкий
	3	Андрей Б.	0	высокий	3		низкий
	4	Владислав Б.	2	средний	3		низкий
	5	Алексей И.	3	низкий	3		низкий
	6	Александр К.	5	низкий	3		низкий
	7	Полина Б.	2	средний	3		низкий
	8	Валерия К.	3	низкий	3		низкий
	9	Александр К.	2	средний	3		низкий
	10	Дмитрий К.	4	низкий	3		низкий
	11	Эльнура М.	2	средний	3		низкий
	12	Александр Н.	3	низкий	3		низкий
	13	Маргарита П.	5	низкий	3		низкий
	14	Иван П.	2	средний	3		низкий
	15	Иван П.	2	средний	2		средний
	16	Екатерина П.	2	средний	2		средний
	17	Марина С.	4	низкий	4		низкий
	18	Никита Х.	2	средний	3		низкий
	19	Семён Х.	5	низкий	3		низкий

	20	Виктория Ш.	0	высокий	0	высокий
--	----	-------------	---	---------	---	---------

Таблица 5

Уровни акцентологической грамотности по параметру «мобильность»
(до и после эксперимента)

	№	Ф.И. 3 «В» кл	Кол-во ошибок I срез	Уровень	Кол-во ошибок		Уровень
					II срез		
Экспериментальный класс	1	Андрей А.	0	высокий	0		высокий
	2	Анна К.	4	низкий	0		высокий
	3	Екатерина С.	2	средний	0		высокий
	4	Владимир К.	2	средний	3		низкий
	5	Карина П.	2	средний	2		средний
	6	Павел В.	5	низкий	3		низкий
	7	Юля Л.	2	средний	0		высокий
	8	Галина О.	1	средний	1		средний
	9	Галина О.	4	низкий	4		низкий
	10	Владимир Р.	5	низкий	3		низкий
	11	Виталий З.	4	низкий	0		высокий
	12	Семен Т.	2	средний	2		средний
	13	Артем Д.	2	средний	2		средний
	14	Ева С.	4	низкий	0		высокий
	15	Людмила Е.	4	низкий	0		высокий
	16	Светлана П.	2	средний	0		высокий
	17	Наталья А.	5	низкий	4		низкий
	18	Анатолий Б.	6	низкий	0		высокий
	19	Надежда К.	2	средний	2		средний
	20	Алена Н.	0	высокий	0		высокий
Контрольный класс	1	Алина Б.	3	низкий	3		низкий
	2	Александр Б.	3	низкий	3		низкий
	3	Андрей Б.	2	средний	0		высокий
	4	Владислав Б.	3	низкий	3		низкий
	5	Алексей И.	3	низкий	3		низкий
	6	Александр К.	5	низкий	3		низкий
	7	Полина Б.	2	средний	3		низкий
	8	Валерия К.	3	низкий	3		низкий
	9	Александр К.	2	средний	3		низкий
	10	Дмитрий К.	4	низкий	3		низкий
	11	Эльнура М.	3	низкий	3		низкий
	12	Александр Н.	3	низкий	3		низкий
	13	Маргарита П.	5	низкий	3		низкий
	14	Иван П.	2	средний	3		низкий
	15	Иван П.	3	низкий	2		средний
	16	Екатерина П.	2	средний	2		средний
	17	Марина С.	4	низкий	4		низкий
	18	Никита Х.	2	средний	3		низкий
	19	Семён Х.	5	низкий	3		низкий

	20	Виктория Ш.	3	низкий	3	низкий
--	----	-------------	---	--------	---	--------

Таблица 6

Уровни акцентологической грамотности по параметру «прочность»
(до и после эксперимента)

	№	Ф.И. 3 «В» кл	Кол-во ошибок I срез	Уровень	Кол-во ошибок		Уровень
					II срез		
Экспериментальный класс	1	Андрей А.	0	высокий	0		высокий
	2	Анна К.	4	низкий	0		высокий
	3	Екатерина С.	2	средний	0		высокий
	4	Владимир К.	2	средний	3		низкий
	5	Карина П.	2	средний	2		средний
	6	Павел В.	5	низкий	3		низкий
	7	Юля Л.	2	средний	0		высокий
	8	Галина О.	1	средний	1		средний
	9	Галина О.	4	низкий	4		низкий
	10	Владимир Р.	5	низкий	3		низкий
	11	Виталий З.	4	низкий	0		высокий
	12	Семен Т.	2	средний	2		средний
	13	Артем Д.	2	средний	2		средний
	14	Ева С.	4	низкий	0		высокий
	15	Людмила Е.	4	низкий	0		высокий
	16	Светлана П.	2	средний	0		высокий
	17	Наталья А.	5	низкий	4		низкий
	18	Анатолий Б.	6	низкий	0		высокий
	19	Надежда К.	2	средний	2		средний
	20	Алена Н.	0	высокий	0		высокий
Контрольный класс	1	Алина Б.	2	средний	2		средний
	2	Александр Б.	2	средний	2		средний
	3	Андрей Б.	2	средний	2		средний
	4	Владислав Б.	0	высокий	0		высокий
	5	Алексей И.	3	низкий	3		низкий
	6	Александр К.	2	средний	2		средний
	7	Полина Б.	2	средний	2		средний
	8	Валерия К.	2	средний	2		средний
	9	Александр К.	2	средний	2		средний
	10	Дмитрий К.	5	низкий	5		низкий
	11	Эльнура М.	2	средний	2		средний
	12	Александр Н.	2	средний	2		средний
	13	Маргарита П.	4	низкий	4		низкий
	14	Иван П.	2	средний	2		средн
	15	Иван П.	2	средний	2		средний
	16	Екатерина П.	2	средний	2		средний
	17	Марина С.	1	средний	1		средний
	18	Никита Х.	5	низкий	5		низкий
	19	Семён Х.	2	средний	2		средний

	20	Виктория Ш.	0	высокий	0	высокий
--	----	-------------	---	---------	---	---------