

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов  
Кафедра теории и методики начального образования

**Демкив Любовь Руслановна**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

## **ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой теории и методики начального образования  
канд. пед. наук, доцент  
Басалаева М.В.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель:

канд. филол. наук, доцент кафедры ТиМНО  
Гладилина Г. Л.

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Дата защиты \_\_\_\_\_

Обучающийся:

Демкив Л.Р.  
(фамилия, инициалы) (дата, подпись)

Оценка \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(прописью)

Красноярск 2022

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Психологические и педагогические основы развития речи детей младшего школьного возраста .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Лингвистические основы изучения многозначных слов .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3. Методика работы над многозначными словами в начальных классах .....</b>	<b>29</b>
<b>1.4 Анализ учебников по русскому языку в аспекте освоения младшими школьниками лексической многозначности .....</b>	<b>37</b>
<b>Выводы по I главе.....</b>	<b>48</b>
<b>Глава II. АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О МНОГОЗНАЧНОСТИ СЛОВА.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1. Актуальное состояние уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова. Диагностическая программа исследования.....</b>	<b>50</b>
<b>2.2 Результаты констатирующего эксперимента и их анализ.....</b>	<b>53</b>
<b>2.3 Комплекс заданий для совершенствования уровня развития представлений о многозначности слова .....</b>	<b>57</b>
<b>Выводы по II главе .....</b>	<b>60</b>
<b>Заключение .....</b>	<b>62</b>
<b>Библиографический список.....</b>	<b>64</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ А .....</b>	<b>72</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ Б .....</b>	<b>75</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ В .....</b>	<b>76</b>

## Введение

**Актуальность проблемы.** С многозначностью слов ученики сталкиваются постоянно, но не всегда осознают это. Они приходят к пониманию многозначности от иносказания, от переносного значения слов. Однако поначалу ребенка поражает наличие нескольких смыслов у одного слова. Часто можно услышать такой вопрос, например: «Почему вы говорите: часы стоят, они не стоят, а висят на стене».

Нужно отметить, что сама сущность развития речи младших школьников заключается в процессе овладения речью, то есть владение средствами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой, культурой речи, стилями) и механизмами речи – ее восприятия и выражения своих мыслей.

В программе по русскому языку большое внимание уделяется развитию речи обучающихся. Уточнение словарного запаса является одним из направлений развития речи. В связи с этим большой интерес представляет работа над многозначностью слова. Обычно обогащение словаря обучающихся велось за счет количественного накопления новых слов, значения которых ученики должны были усвоить. В настоящее время необходимо работать не только над количественным, но и над качественным обогащением словарного запаса школьников, исходя из возросших требований к культуре речи учащихся. Эта работа над уточнением словаря должна пойти в направлении раскрытия и усвоения многозначности уже известных слов.

В. В. Виноградов определяет многозначность слова (полисемию) как наличие у слова более чем одного значения, то есть способность одного слова передавать различную информацию о предметах и явлениях внеязыковой действительности. Проблему разграничения полисемии и омонимии (совпадении в звучании и написании слов, различных по значению) прямо или косвенно затрагивают И. Б. Голуб и В. Д. Неклюдов, И. В. Евсеева, Т. А. Лузгина, И. А. Славкина и другие. И. Б. Голуб и В. Д. Неклюдов отмечают, что разграничение омонимии и многозначности отражено в толковых

словарях: различные значения многозначных слов приводятся в одной статье, а омонимы – в разных. И.В. Евсеева, Т.А. Лузгина, И.А. Славкина выделяют такие критерии разграничения омонимии и полисемии как этимологический, словообразовательный, синтаксический, семантический и другие.

Проблема изучения многозначности слова рассматривается в методической литературе в нескольких аспектах:

1) разрабатываются материалы к урокам в классе по теме «Однозначные и многозначные слова», даются конкретные рекомендации, упражнения к данным урокам;

2) делаются попытки классифицировать ошибки учащихся в связи с использованием в речи многозначных слов.

Многочисленные ошибки учащихся, которые связаны с использованием в речи многозначных слов, свидетельствуют о необходимости серьезной и систематической работы над многозначностью и над значением слова вообще. Школьники не знают, а часто и не умеют использовать различные значения полисемантических слов. Ошибки, связанные с употреблением в речи слов с переносным значением, являются очень распространенными. Их типы очень многообразны и не сводятся к одному только употреблению слова в несвойственном ему значении. Общие элементы смысловых ошибок учащихся выделены в статье Д. И. Арбатского «Ошибки в толковании значений слов и пути их устранения». В ней содержится также, на наш взгляд, очень существенная мысль, которую необходимо учесть при работе над многозначностью слова: для разграничения значений слова решающую роль играет контекст, конкретное словоупотребление. [1, 32-37]

Но немалое значение имеют и семантические определения, поэтому при изучении многозначности необходимы и упражнения, которые направлены на анализ определений различных значений в толковом словаре, а также упражнения на самостоятельное нахождение различий между значениями одного слова. Ошибки учащихся часто исходят из незнания способов

толкования лексического значения слова, неумения строить семантические определения и их применять, а выработка умения строить семантические определения — один из элементов развития речи учащихся.

**Объектом** исследования является процесс уточнения словаря младших школьников.

**Предметом** является комплекс упражнений на определение актуального уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова.

**Цель** исследования: определить уровень представлений младших школьников о многозначном слове и возможности совершенствования этих представлений.

**Задачи** исследования:

1. Изучить психологические особенности развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста;
2. Определить методические направления словарной работы, проанализировав программы по русскому языку и учебные пособия для учащихся начальных классов;
3. Представить лингвистическое описание явления многозначности слова в русском языке;
4. Определить актуальный уровень развития представлений младших школьников о многозначности слова;
5. Представить программу развития представлений младших школьников о многозначности слова.

Для решения поставленных задач использованы следующие **методы** исследования:

- Теоретические: анализ психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы по проблеме исследования;
- Экспериментальные: констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных

**Гипотеза исследования:** Представления младших школьников о многозначном слове характеризуются преимущественно средним и низким уровнем и определяются такими параметрами, как знание значений многозначного слова, умением понимать значение слова в контексте, умением использовать в речи многозначные слова.

# Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ

## 1.1 Психологические и педагогические основы развития речи детей младшего школьного возраста

Одна из функций речи состоит в оформлении мысли, в ее выражении. Л. С. Выготский писал, что «Внешняя речь как средство есть процесс превращения мысли в слова, ее материализация». Следовательно, психологической основой речи служит мысль, и условием ее развития является обогащение мысли. Лишь только на основе развитой системы понятий, на основе овладения системой умственных действий возможно успешное развитие речи. Именно поэтому в методике развития речи младших школьников столь большое внимание уделяется подготовке материала, его обработке, отбору, расположению, логическим операциям [2, 316].

Необходимо отметить, что одним из важнейших показателей уровня культуры мышления, интеллекта человека, является его речь. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих ещё чёткого грамматического оформления, речь со временем обогащается и усложняется. Ребёнок овладевает фонетическим строем и лексикой, практически усваивает закономерности изменения слов (склонение, спряжение и пр.) и их сочетания, логику и композицию высказываний, овладевает разными видами речи (диалогом и монологом), различными жанрами и стилями, так же развивается меткость и выразительность его речи. Всем этим богатством ребёнок овладевает не пассивно, а активно - в процессе своей речевой практики.

По мнению Рамзаевой Т.Г., Львова М.Р. «Речь - это вид деятельности человека, реализация мышления на основе использования средств языка (слов, их сочетаний, предложений и пр.) Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей».[37, 415]

В школу приходят дети 6-7 лет, которые употребляют от 3 до 5 - 6 тысяч

слов и практически владеют грамматикой родного языка, т. е. правильно склоняют, спрягают, строят предложения. Одарённые дети сочиняют стихи, придумывают сказки, фантастические и реальные истории.

Но вот проходят первые 3-4 года обучения в школе. Начиная постигать основы наук, дети, естественно, усваивают много специальных слов, некоторые книжные конструкции - овладевают учебно-научным стилем речи. Тем не менее развитие их связной речи тормозится: речь детей становится менее раскованной и эмоциональной, более трафаретной, даже обедняется. И эта намечающаяся тенденция приводит, как правило, к печальным результатам: большая часть выпускников наших школ так и не овладевают в должной мере родным языком как средством общения.

Необходимым условием формирования социально активной личности является овладение языком, речью. Исследования показывают, что к 6 - 7 годам у ребёнка сформирована готовность связно говорить на определённые темы, тем не менее без специального обучения большинство детей не овладевает в должной мере речью в её планирующей, воздействующей, познавательной функции.

До школы актуальным для ребёнка был только один стиль речи - разговорный. С начала же школьного обучения в жизнь детей входят и другие виды речи. Появляется необходимость решать учебные задачи, а, следовательно, вести рассуждение, доказывать своё решение, появляется необходимость объяснять, комментировать, как выполняется та или иная операция (пишется буква, изготавливается поделка, рисуется узор и т. д.), сообщать те или иные правила (перехода улицы, поведения в общественных местах, работы с инструментом и др.). Все эти высказывания требуют обращения к информативной, строгой и точной, неэмоциональной речи.

Помимо устных видов речевой деятельности - слушания и говорения, которыми дети, приходя в школу, уже в основном владеют, но которые требуют дальнейшего и всемерного совершенствования, ученики приступают к освоению новых, письменных, видов речевой деятельности - чтению и

письму, начинают осмысленно пользоваться ими при исследовании решительно всех других учебных предметов, при знакомстве с книгами и периодикой и т.д.

Обучение таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо, содержит реальные возможности языкового развития, воспитания внимательного и бережного отношения к родному языку. Задачей учителя является помощь детям овладеть языковыми богатствами, через язык приобщить их к общечеловеческой культуре.

Однако и развитие понятийного мышления не может быть успешно без языкового материала, без речевого оформления и выражения. В отвлеченном мышлении важнейшая роль принадлежит понятиям, в которых обобщены существенные признаки, свойства явлений реального мира. Понятия же обозначаются словами (или словосочетаниями), следовательно, в слове понятие обретает необходимую для общения материальную оболочку.

Точное понимание значения слова (словосочетания), обозначающего понятие, умение быстро, в сотые доли секунды выбрать нужное слово, соединить его не только по смыслу, но и грамматически с другими словами, позволяет человеку оперировать этим понятием, т. е. мыслить, осуществлять понятийное (речевое) мышление.

Речевое оформление мысли способствует большей четкости, ясности, стройности, последовательности самой мысли. Многие выдающиеся ученые отмечали, что, читая лекции студентам по материалам собственных исследований, они и сами для себя глубже уясняли некоторые свои выводы, а иногда обнаруживали в них незамеченные ранее ошибки. Речевое оформление тех идей, которые казались вполне ясными и убедительными, приводило к обнаружению неясностей и даже к устранению этих неясностей. Овладение языком, то есть оперирование запасом слов и грамматической системой, позволяющей выстраивать эти слова в четкие структуры предложений и более крупные компоненты текста, создает предпосылки для совершенствования мысли, для развития мышления. Психолог Н. И. Жинкин

писал: «Речь—это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания. Знания, факты, т. е. различного рода информация,— это материал и мышления и речи»[4,87].

Отождествление развития речи с развитием мышления было бы неправомерно. С одной стороны, мышление шире речи, оно опирается не только на язык. Психологи выделяют, кроме логического, отвлеченного, понятийного (речевого) мышления, также наглядно-образное и конкретно-действенное мышление. В большинстве случаев последние два вида мышления обходятся без речи; все названные виды мышления обычно совмещаются, т. е. процесс логического мышления содержит в себе, например, элементы образного мышления.

Речевая деятельность характеризуется как процесс, осуществляемый в ходе общения людей («во взаимодействии людей между собой»), таким образом, этот вид человеческой деятельности всегда предполагает наличие партнеров, т. е. того, кто обращается с высказыванием, и того, кто его принимает. Сущность процесса и состоит для одного в создании сообщения, для другого — в его восприятии (приеме). Вот почему речевая деятельность — процесс активный. Целенаправленным он является потому, что, вступая в речевое общение, каждый из партнеров всегда движим определенными намерениями, например: разговор обычно начинается, потому что возникла потребность что-то сообщить, чем-то поделиться, о чем-то спросить, попросить и т. д., человек, как правило, знает, к кому и зачем обращается; слушающий тоже реализует свое намерение: получить информацию, понять, чего хочет от него говорящий и т. д. Процесс речевого общения осуществляется с помощью языковых средств («опосредствован языком»), на его характер всегда накладывает отпечаток ситуация общения (задачи, условия, особенности партнеров), т. е. это процесс, «обусловливаемый ситуацией общения»[6,45].

Таким образом, переформулировав приведенное определение, можно сказать, что речевая деятельность — это активный, целенаправленный

процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения.

Традиционно понятие «развитие речи», в частности развитие связной речи, всегда предполагало преимущественно обучение не только созданию высказываний, но и восприятию высказывания, т. е. выступать в роли не только отправителя сообщения, но и адресата, учить меняться ролями.

Кроме того, при обучении созданию высказываний (устных или письменных) в практике как правило не учитывается ряд обстоятельств. Так, как правило, учитель не заботится о том, чтобы у ребенка возникла потребность вступить в общение. Ученик создает высказывание потому, что таково задание учителя, собственно коммуникативного же мотива у него нет. Учитель чаще всего не обеспечивает ученику конкретной ситуации общения (осознания того, к кому, зачем, при каких обстоятельствах он обращается с речью) — обычно он «просто» пишет сочинение или «просто» отвечает на вопросы по пройденному материалу. В реальной же речевой практике «просто» высказываний не создают. Прав психолог Н. И. Жинкин, который, характеризуя распространенные виды школьных упражнений в связной речи, писал: «Повторение отрезка речи в целях упражнения для формирования какого-либо навыка или усвоения знаний снимает коммуникативную функцию речи. Речь становится искусственной и бесцельной...» [4, 103] Вот первые методические оценки, которые возникают при самом поверхностном сопоставлении организации работы над детскими высказываниями, принятой в школе, с естественной речевой деятельностью людей. Для того чтобы наметить пути совершенствования работы по развитию речи школьников, необходимо дать более основательную характеристику речевой деятельности.

По словам А. Н. Леонтьева «Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность». В качестве источника, пускового механизма речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная или

коммуникативно-познавательная потребность — стремление, вступив в общение с другим человеком (с собеседником, находящимся рядом или в отдалении — тогда с помощью письма или телефона; с автором газетной публикации или справочника через его материал; с писателем через его книгу; с поэтом через его стихи и т. д.), что-то узнать или сообщить, попросить помощи или воздействовать, выразить свои чувства, эмоции, разделить их с собеседником. Именно возникновение подобной потребности и побуждает человека начать что-то рассказывать или спрашивать, объяснять или доказывать, браться за перо или звонить по телефону, открывать книгу или газету. Речевого общения без потребности, без мотива не бывает. [34,214]

Сложность организации работы по развитию речи школьников состоит в том, что, действуя в условиях урока, организуя учебную работу, учитель хочет совершенствовать естественную речевую деятельность детей. Понятно, что «ситуация урока снимает естественную коммуникативность речи. ...Есть только один способ освободиться от этого недостатка. Надо, чтобы у учащихся возникла потребность в коммуникации...» [4,105]

Таким образом, первый методический вывод, который вытекает из психологической характеристики речевой деятельности, состоит в следующем: прежде чем дать задание ученикам на создание или восприятие высказывания, необходимо постараться обеспечить возникновение у них соответствующей потребности, желания вступить в речевое общение.

Из приведенной характеристики речевой деятельности можно сразу же сделать и второй методический вывод:

В реальной жизни человек создает высказывание при конкретных обстоятельствах, в определенных условиях, всегда кому-то его адресует. К соблюдению этих естественных правил нужно стремиться и при организации учебной речевой практики школьников: предлагая детям создать текст, важно обеспечить им понимание того, к кому, зачем и при каких обстоятельствах они обращаются.

Следует изучать язык как средство, с помощью которого выражаются

мысли, и вместе с тем, обучая использованию этого средства, совершенствовать те способы выражения мысли, которыми ученик уже владеет. Таким образом, работа над языком и речью, о которой говорилось раньше, включается в общее содержание подготовки, направленной на обогащение речевой деятельности учащихся.

Кроме того, учитель должен научить школьников заботиться о конечном продукте и результате речевой деятельности, т. е. научить, во-первых, созданию текста, его совершенствованию с точки зрения логики развития мысли, лучшего донесения ее до адресата, а во-вторых, пониманию высказываний.

Таким образом, выявление психологических характеристик речевой деятельности позволяет сделать третий методический вывод, важный для организации речевой подготовки учащихся:

Чтобы совершенствование собственно речевой деятельности младших школьников проходило успешно, нужна параллельно проводимая целенаправленная работа по ряду направлений:

а) над расширением кругозора учащихся, над их способностью наблюдать, эмоционально воспринимать, сравнивать, оценивать, обобщать и т. д.: мысли и чувства, возникающие у детей,— это потенциальные предметы их речевой деятельности;

б) над осознанием школьниками системы языка, назначения различных языковых единиц, правил их функционирования, над обогащением арсенала средств, используемых детьми;

в) над умением выбирать средства языка с учетом ситуации общения и грамотно формулировать мысли;

г) над умением отбирать содержание для высказывания и организовывать его в соответствии с замыслом;

д) над пониманием значимости всех элементов «чужого» текста (отбора сведений, их последовательности, группировки, использованных языковых средств), а также над умением извлекать из каждого элемента

соответствующий смысл.

Названные направления учебной работы — это еще не само обучение речевой деятельности, а лишь необходимая база для того, чтобы подлинное совершенствование речевой деятельности школьников стало возможным.

Поскольку речевая деятельность представляет собой процесс создания и восприятия высказывания, она может быть охарактеризована и с точки зрения тех этапов, по которым этот процесс разворачивается.

«В любой деятельности, — пишет А. А. Леонтьев, — можно выделить одинаковые структурные компоненты. В ней есть четыре этапа:

- а) этап ориентировки в условиях деятельности;
- б) этап выработки плана в соответствии с результатами ориентировки;
- в) этап осуществления (реализации) этого плана;
- г) этап контроля», т. е. проверки соответствия продукта замыслу, достигнутого результата запланированному [15,5].

Таким образом, анализ этапов разворачивания любой деятельности, в том числе и речевой, позволяет сформулировать четвертый методический вывод:

Совершенствование речевой деятельности школьников предполагает формирование четырех обобщенных умений:

- а) ориентироваться в ситуации общения, в том числе осознавать свою коммуникативную задачу;
- б) планировать содержание сообщения;
- в) формулировать собственные мысли и понимать чужие;
- г) осуществлять самоконтроль за речью, восприятием ее собеседником, а также за пониманием речи партнера.

И последнее, на чем следует остановиться, характеризуя речевую деятельность, — это на ее видах. Обобщенно они уже были названы. Постоянно подчеркивалось, что, осуществляя общение, его участники как бы движутся навстречу друг другу: один выдает сообщение, т. е. строит высказывание, а другой его принимает.

При этом задача первого — решить, что хочешь сказать, найти соответствующие слова и сформулировать мысль, а если надо, то и развить ее в тексте; задача второго обратная: воспринять слова (а в устной речи еще и интонацию, окраску голоса, мимику), извлечь из них смысл и понять то, что хотел выразить собеседник.

Названный признак — характер направленности речевого действия «от мысли к слову» или «от слова к мысли»[8,141] — это первое основание для выделения видов речевой деятельности.

Второе основание — форма речи: устная или письменная (а форма, в свою очередь, зависит от того, является ли общение непосредственным, контактным, или опосредствованным, дистантным, когда партнеры отделены друг от друга пространством или временем).

По указанным признакам выделяют четыре вида деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение. Их взаимоотношение показано на схеме.

Все четыре вида речевой деятельности актуальны для человека, всеми он должен хорошо владеть, следовательно, все они должны быть предметом внимания при обучении в школе, в том числе и в начальной.

К сожалению, пока еще такого положения достичь не удалось: методика обучения русскому языку не дала учителю достаточно ясного описания содержания и способов обучения каждому из названных видов. Обучение говорению, письму, чтению, которое, безусловно, присутствует в начальных классах, пока еще нельзя рассматривать как обучение определенным видам речевой деятельности. Следует вспомнить, что собственно речевая деятельность движима коммуникативной или коммуникативно-познавательной потребностью, желанием человека сказать, побудить, узнать и т. д. Она предполагает наличие реального адресата, к которому обращено высказывание, реальных условий и задач общения, которые влияют на то, что и как человек скажет или напишет, будет ли он понят. Когда ученики пересказывают или перечитывают текст, пишут

сочинение или изложение, списывают что-то, отвечают на вопросы по прочитанному или изученному, они выполняют нужные учебно-речевые действия, но они, как правило, не совершают речевой деятельности. Новые слова осмысливаются через употребление их в предложении, рассказе, слова известные порой раскрываются с неожиданной стороны, позволяя детям расширить свои речевые возможности. Первоклассники делают для себя языковые открытия на материале, казалось бы, простых, давно ставших доступными слов.

Развивая речь ребенка, необходимо ее обогащать, уточнять, активизировать его словарь. А богатство словаря есть признак высокого развития как общества в целом, так и каждого отдельного человека. Поэтому работе над словарем учащихся придается в школе очень большое значение.

Словарная работа - это планомерное расширение активного словаря детей за счет незнакомых или трудных для них слов. Расширение словаря школьников идет одновременно с ознакомлением их с окружающей действительностью, с воспитанием правильного отношения к окружающему.

Выполнение названных и многих других упражнений крайне важно для формирования у младших школьников способности производить речевые действия. Но к ним не должно сводиться обучение речи, ведь необходимо направить его на совершенствование именно речевой деятельности.

Выделение видов речевой деятельности, отличающихся своей спецификой, подсказывает еще один, пятый, вывод:

Решая задачу совершенствования речевой деятельности младших школьников, нужно учитывать существование четырех видов речевой деятельности (говорения, слушания, чтения, письма) и направлять усилия на обучение каждому из них.

Проведенный анализ понятия «речевая деятельность» позволил выявить некоторые направления, по которым уже сегодня можно улучшать постановку речевой работы. Эти направления нашли отражение в сформулированных методических выводах. В дальнейших разделах главы

будут описаны содержание и способы работы по развитию речи младших школьников с учетом высказанных рекомендаций.

## 1.2. Лингвистические основы изучения многозначных слов

Русский язык, как и другие языки мира, является языком слов, из которых строятся словосочетания и предложения. Слова представляют минимальные самостоятельные единицы, употребляющиеся отдельно и имеющие, в отличие от фонем, собственное значение (предметности, признака, действия и т. д.).

Слова — важная, центральная категория языка. Их постоянно употребляют в процессе общения все люди независимо от профессий, социального происхождения, образования и убеждений. «Слово, — пишет известный советский писатель М. Н. Алексеев, — может заключать в себе два полярно противоположных заряда: оно может быть разрушителем и созидателем. Оно может покалечить душу человека и возвысить его» [1,78].

Совокупность всех слов в языке составляет его словарный состав или лексику

Раздел науки о языке, изучающий лексику, называется лексикологией.

Лексикология подразделяется на историческую и современную. Историческая лексикология изучает историю слов, формирование и развитие словарного состава на разных этапах развития русского языка. Современная, или синхроническая лексикология исследует в различных аспектах словарный состав современного русского языка.

Слово является центральной структурной единицей языка, выполняющей разнообразные языковые функции, среди которых основной является номинативная функция, или функция наименования.

Важным признаком слова является его фонетическая и грамматическая оформленность, при этом каждому слову свойственна произвольность связи его звукового комплекса с определенным лексическим и грамматическим значением. Исходя из этого, можно выделить такое рабочее определение слова: слово — это наименьшая смысловая единица языка, характеризующаяся фонетической и грамматической оформленностью и свободной воспроизводимостью, в процессе общения людей друг с другом.

Слова русского языка подразделяются на знаменательные и служебные. Главным признаком знаменательных слов является то, что они всегда имеют реальный смысл, называют те или иные предметы, явления, признаки, действия, состояния, наблюдающиеся в объективной действительности. Важнейшая особенность знаменательных слов состоит в их обобщающем характере. Выполняя номинативную функцию, слово называет не только конкретный предмет, признак, определенное явление и т. д., но и целый класс однородных предметов, явлений, признаков. Так, например, слово «дом» обозначает не только какой-то конкретный дом, но и всякую другую жилую постройку независимо от ее признаков (высоты, качества материала, из которого она построена, жилой площади и т. д.).

Знаменательные слова всегда называют то или иное явление объективной действительности: предметы, признаки, действия, состояния и т. д. Им свойственно лексическое значение — отражение в слове того или иного явления действительности[29,78].

Отражая общие и существенные признаки предметов и явлений действительности, знаменательные слова соотносительны с понятиями. Однако отождествлять лексическое значение слова и понятие нельзя. Значение слова — это языковая категория, а понятие — логическая. Понятия имеют общечеловеческий характер, но реализуются в словах, имеющих национальный характер. Отношение между значением слова и понятием оказывается сложным. С одной стороны, в лексическое значение входит лишь часть содержания понятия, т. е. совокупности определенных знаний о том или ином явлении объективной действительности. С другой стороны, значение слова богаче понятия, так как включает дополнительные, отсутствующие в понятии оттенки, например эмоциональную и стилистическую окраску. Ср. : *город и городок; голос и голосочек; старик, старичок и старикан; молодой и молоденький.*

Одно и то же понятие может быть выражено разными словами. Например, понятие «наука о языке» выражается словами *языкознание,*

языковедение, лингвистика; понятие «*маленький ребенок*» — *словами дитя и ребенок*; ср. также *глаза и очи, многозначность и 'полисемия, азбука и алфавит, малокровие и анемия и др.* Нередко слово может быть связано с несколькими понятиями. Так, слово «*стол*» выражает понятия «*определенный предмет мебели*» и «*питание, пища*», *заяц* — «*дикое животное*» и «*безбилетный пассажир*», *спутник* — «*лицо, находящееся с кем-либо в пути*» и «*тела, движущиеся вокруг планет и звезд*» [24,109].

В процессе исторического развития русского языка слова приобретали новые лексические значения или утрачивали некоторые из них. Например, у слова «*бомбардир*» появилось новое значение — «*спортсмен, часто забивающий голы*» (в футболе, хоккее и т. д.); у слова «*автомат*», которое означало «*аппарат, выполняющий определенную работу самостоятельно, действием внутреннего механизма*», развилось значение «*телефон-автомат*»; у слов «*золото*», «*серебро*», «*бронза*» — «*медали, полученные спортсменами в ходе спортивных соревнований*». Слово «*искусство*» в начале XVIII в. означало «*опыт*», затем оно стало выражать понятия «*мастерство*», «*художественное мастерство*», «*определенная область творческой художественной деятельности человека*».

В ряде случаев может измениться содержание понятия, но слово остается без изменения. Так, слово «*атом*» в прошлом обозначало «*мельчайшая, далее неделимая частица материи*». Благодаря научному прогрессу было установлено, что атом — это делимая частица материи, однако она по-прежнему именуется атом.

Итак, лексическое значение определяется прежде всего соотносительностью слова с соответствующими предметами и понятиями. Лексическое значение слова индивидуально, хотя в значениях отдельных слов могут обнаруживаться общие смысловые элементы. Так, у прилагательных «*волшебный*», «*колдовской*», «*чарующий*», «*чародейный*» общим смысловым элементом является «*обладающий необыкновенной прелестью, очарованием*».

Вместе с тем лексическое значение слова определяется не только его

связью с предметом и понятием, но и соотношением с другими-словами, местом в словарной системе русского языка. Например, слово «заглушить» имеет значения: «сделать менее слышимым» — *Оркестр заглушил голос певца;* «подавить своим ростом, вытеснить другие растения» — *Сорные травы заглушили цветы;* «заставить погаснуть» — *Заглушить самовар.* Для понятия «заглушить», т. е. сдерживать, не является существенным, что глушится, сдерживается: *голос, цветы, самовар.* Качественная определенность от этого не меняется. Для лексического же значения функционирование этого слова во взаимодействии с другими языковыми элементами оказывается весьма существенным.

Слова русского языка бывают однозначными и многозначными. Однозначные слова имеют одно значение. Сюда относятся, как правило, термины, например, *общественно-политические (социализм, сельсовет, президент, коммунист, партийность, партком), философские (материя, агностицизм, ревизионизм), языковедческие (аккомодация, аффриката, субстантивация словосочетание, предикативность, аффикс, постфикс, агглютинация), физические (атом, протон, электрон, реостат), литературоведческие (роман, поэма, повесть, сюжет) и т. д.* Однозначны многие бытовые слова: *кушак, пальто, кушетка, диван, яблоня, сосна, галстук, борщ, уха, зяблик и т. д.*

Широко представлены в русском языке также многозначные, или полисемичные слова. Развитие многозначности слов — один из активных процессов, за счет которого пополняется словарный состав русского литературного языка.

В многозначных словах одно из значений является основным, первичным, исходным, другое (или другие) — вторичным, производным, при этом все значения объединены между собой определенной связью. Так, слово «бронза» в русском языке употребляется в трех значениях: 1) «сплав меди с оловом, иногда с примесью других металлов»; 2) «художественное изделие из бронзы»; 3) «бронзовая медаль за третье место в спортивном

*соревновании*». Из этих значений первое — основное, второе и третье — вторичные, связанные с основным значением.

Связи между основным и вторичными значениями могут ясно и не осознаваться. Так, у прилагательного *«легкий»* авторы «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова отмечают такие значения: *«незначительный по весу» (легкая ноша); «простой для усвоения, решения» (легкий урок, легкая задача); «малый, незначительный» (легкий мороз, ветерок, поклон); «поверхностный, несерьезный» (легкие нравы, легкий флирт); «мягкий, уживчивый» (легкий характер, человек); «непринужденный, изящный» (легкий слог, легкое, остроумие); «плавный, гладкий, скользящий» (легкая поступь, походка, легкий поворот); «без тяжелого вооружения, подвижный» (легкая артиллерия, авиация, кавалерия)*. Первое значение — *«незначительный по весу»* — исторически исходное, все остальные — вторичные. Но в современном русском языке второе значение является уже основным, прямым. У прилагательного *«красный»* первичным значением было *«красивый, хороший»*, вторичным — *обозначение цвета*. В современном же языке значение цвета основное, а значение *«красивый, хороший»* стало вторичным, прослеживаемым в немногих контекстах (*красный угол; не красна изба углами, а красна пирогами*)[8,73].

Многозначность слова в русском языке характеризуется наличием прямого и переносных значений. Прямое значение — это, как правило, первичное значение. В прямом значении слово выступает вне контекста. Так, в многозначном слове *«идти»* значение *«перемещаться, делая шаги»* является прямым: *«Идут хлеборобы, что знают едва ли, где хмурые избы. свой век доживали»* (Щип.). Значение же *«продолжается»* у этого глагола можно выявить только в контексте: *«Уж за полночь, и далеко, а митинг все еще идет»* (Сим.). Здесь значение не прямое, а переносное. Переносными являются также значения *«падать» (об осадках): Весь день дожди идут, идут, как растянувшееся войско* (Сим.); *«пролегать, простираться»: С*

*порога дорога идет на восток, на север уходит другая* (Сим.); «*движется*»:  
*А вот она, туча Идет и спешит. Сосцы наливая дождями и млеком* (Бок.).

Все переносные значения семантически связаны с основным значением. Они возникают на основе переноса названия предмета (явления), признака, действия или процесса на другие предметы (явления), признаки, действия. Основными способами переноса наименований являются метафорические, метонимические и функциональные.

Метафорические переносы наименований обусловлены сходством, совпадением предметов, явлений по каким-либо признакам: по цвету, форме, функции, внутреннему содержанию. На основе метафоры появились переносные значения у таких, например, слов: *багаж* — «*запас знаний*» (*умственный багаж*); *бешеный* — «*необузданный*» (*бешеный характер*); *верх* — «*превосходство*» (*взять верх в борьбе*); *глаз* — «*присмотр*» (*хозяйский глаз*); *живой* — «*деятельный, полный энергии*» (*живой ребенок*); *зеленый* — «*неопытный по молодости*» (*зеленая молодежь*); *клад* — «*нечто ценное*» (*это не работник, а клад*).

Метафоры разделяются на общеязыковые и индивидуально-стилистические. Общеязыковые метафоры являются принадлежностью того или иного языка и понятны всем говорящим. Они бывают образными и утратившими свою образность. К числу первых относятся те, образный смысл которых используется как одно из выразительных средств. В толковых словарях эти значения снабжаются пометой «перен.» (переносное). Вот примеры: «*К берегу мирные волны бегут. Океан спокойно и ровно дышит, лижет гальку на берегу, касается детских лодыжек*» (Щип. ).

Метонимические переносы наименований появляются в результате пространственной, временной или логической смежности предметов и явлений. Особенно часто такие переносы основаны на пространственной смежности, когда те или иные наименования, обозначающие помещения, населенные пункты, учреждения, предприятия, переносятся на людей, находящихся в них: «*А весь вагон спал под скрежет, визг, под чугунный гул*

*разбежавшихся колес» (Бонд.); «Четыре дня Республика сражалась за девушку в удушье и в жару» (Берг.); «Все бессонной ночная смена, смена первая в ночь встает» (Берг.); «А депо кипело. Там в паровозном зале растревоженным цехам ружья раздавали» (Уш.); «И когда Россия встала против немца в грозный час, «Все на фронт!» — Москва сказала, «Все дадим», — сказал Кузбасс. «Никогда, — сказали горы, — не бывал Урал в долгу!». «Хватит нефти для моторов, помогу!» — сказал Баку» (Мих.).*

Иногда в художественных произведениях намеренно сталкиваются прямые и переносные, метонимические значения слов: *«Никита привык ее видеть во дворе, она была бойка и норовиста, криклива, верховодила мужем, а он — громадный, нескладно сильный — всегда подчинялся ей, и двор подтрунивал над ним» (Фед.).*

Метонимическими переносами обусловлены наименования вещей по материалу, из которого они сделаны, по их части: *«воротник из барашка» (из шкуры молодого барана); «столовое серебро» (серебряные ложки, вилки и др.); «заинтересованное лицо» (человек). Слова «бас», «баритон», «тенор», «дискант» называют не только голос, но и человека, обладающего таким голосом: «бас заболел», -«баритону аплодировал весь зал». Такой перенос, когда целое называет по части, носит название синекдохи. Вот примеры такого переноса из художественных произведений: «Рабочая Пресня в кольце баррикад. Неубранный снег месили подковы» (Щип.); «Никита увидел, как чуйки, пиджаки, поддевки воровски разбегались по Смурскому и Нижней и в минуту на углу никого не осталось» (Фед.); «Утром шли на тихий Дон папахи лохматые» (Уш.), Иногда в русском языке часть именуется по целому: «Народ твердит глаголы и сложные слова» (Барто). Здесь слово народ имеет значение «учащиеся».*

Функциональные переносы наименований характеризуются тем, что название одного предмета или явления переносится на другой предмет или явление вследствие общности их функций. Первичное значение глагола *«стрелять»—«пускающая стрелы, поражать врага». Когда было изобретено*

огнестрельное оружие, то действие, производимое этим видом оружия, по общности функции также стали именовать глаголом «стрелять».

В некоторых случаях имеют место и метафорический и функциональный перенос: «крыло птицы» и «крыло самолета», «ножки животных» и «ножки стола», «ковш экскаватора» и «ковш для питья».

Словарный состав русского языка представляет собой определенную систему, так как слова в нем находятся в разнообразных связях. Будучи обозначениями предметов и явлений объективной действительности, словарные единицы прежде всего отражают связи, существующие между предметами и явлениями самой действительности. Так, например, слово «читать» находится в связи со словами «книга», «журнал», «письмо», «учебник», «рукопись», «энциклопедия», «грамота» и т. д. Но это же слово не сочетается с лексемами «земля», «вода», «солнце», «огонь», «просо» и т. д., потому что в жизни отсутствуют связи между понятиями, обозначаемыми данными словами [7,73].

Так как слова представляют единицы языка, то между ними существуют и собственно языковые связи, на основе которых они объединяются в лексико-семантические группы: наименования лиц по родству (*отец, мать, брат, сестра, сын, дочь, внук, тесть, свекровь и т. д.*), названия интеллектуальных качеств людей (*умный, смекалистый, способный, незаурядный, смысленый, догадливый, прозорливый и т. д.*), наименования передвижения в пространстве (*идти, брести, ползти, передвигаться, ехать, плыть, лететь, шествовать и т. п.*).

Слова находятся в связи как по сходству, так и по противоположности значений. Так, у слов «брести» и «шествовать» общим семантическим признаком, на основе которого они входят в один синонимический ряд, является «передвижение по суше», а различительным — способ передвижения. Слова «добрый» и «злой» обозначают качества людей: «добрый» представляет положительное качество, а «злой» — отрицательное. Таким образом, в этой паре слов положительное качество

противоположно отрицательному.

В процессе исторического развития языка связи одних слов с другими могут меняться, т. е. с одними утрачиваться, а с другими появляться. Так, слово «честить» первоначально означало «оказывать честь» и было антонимично словам «ругать, хулить». В настоящее время оно синонимично словам «ругать», «обзывать», а антонимично — «хвалить», «поощрять». В отличие от фонологической системы, где наблюдается строго определенное, ограниченное количество фонем, лексическая система включает в свой состав неисчислимо количество элементов (слов, значений). Особенностью ее является то, что она в большей мере, чем другие системы языка, связана с жизнью и деятельностью говорящего на данном языке коллектива, более открыта для экстралингвистических, т. е. внешних, факторов, так как лексика сразу же реагирует на изменения, происходящие во всех сферах человеческой деятельности.

Вопрос об основных типах лексических значений слов нельзя разбирать, предварительно не уяснив проблемы названия. Предметы и явления называются по тому признаку, который оказывается достаточно характерным для того, чтобы отличить их от других предметов и явлений. Таким бросающимся в глаза признаком, по которому предмет или явление получает свое название, может быть форма, цвет, функция, размер, сходство с чем-либо и другие внешние и внутренние свойства. *Кольцо* получило, например, свое название по форме (*коло—круг*), *кукушка*—по характерному для нее крику, *смородина*—по свойственному для нее запаху (*смрад, древнерусск. смород—сильный запах*), *ухват, шило*—по функции (*ср. глаголы ухватывать, шить*), *яровые*—по времени посева (*древнерусск. яро—весна*), *шиповник*—по наличию у кустарника шипов, *рыжик, белянка*—по свойственному для этих грибов цвету, *костяника*—по косточкам, имеющимся у этой ягоды, *опенки*—по их «любимому месту обитания» вокруг пней и т. д.

Признак, положенный в основу названия, и служебные морфемы,

оформляющие его в слово, не равнозначны, однако, значению, характерному для того или иного слова. Во-первых, они составляют лишь основу того значения, которое получает потом слово в результате употребления. Признак, положенный в основу названия данного предмета, может характеризовать не только его, но и другие явления объективного мира. Кроме того, он всегда является недостаточно определенным. Реальное же значение слова, напротив, конкретно. Поэтому очень часто ясного представления о действительном значении слова признак, положенный в основу названия, не дает. *Например, знание признака, положенного в основу болгарских слов черница, ветрило, птичка, писец, пагуба, могилка (ср. черный, ветер, птица, писать, гибель, могила), не дает нам знания их фактического значения (черница—тутовое дерево, ягода этого дерева, ветрило—веер, бумажный змей, птичка—воробей, писец—перо, пагуба—потеря, убыток, могилка — холмик; в русском языке черница — в диалектах «черника», ветрило — парус, птичка — уменьшительно-ласкательное к птица, писец — переписчик, пагуба — гибель, могилка — уменьшительно-ласкательное к могила). Ясное представление образа в русских диалектных словах «голянка» и «зеленец» (голый, зеленый) не дает все же возможности твердо сказать, не зная соответствующего говора, что они называют (голянка—особого типа рукавица, зеленец—в разных диалектах — свежий веник, незрелая ягода, островок, поросший камышом или ивняком, и т. д.)*[5,49]. Во вторых, слово, имея то или иное лексическое значение, может быть абсолютно условным названием соответствующих явлений объективной деятельности. Признак, положенный в основу многих слов, в настоящее время уже в них не чувствуется, но от этого они не перестают быть значимыми единицами языка. Например, сейчас уже неясно, почему такое помещение, как «комната», названо словом «комната», такое насекомое, как «жук», названо словом «жук», такой инструмент, как «долото», назван словом «долото», однако каждый говорящий на русском языке четко представляет себе лексические значения слов «комната», «жук», «долото». Таким образом, в русском языке бывают два рода полных значений

слов: 1) немотивированные названия типа «долото», «жук» (по звуку), «комната» (первоначально—помещение с камином); 2) мотивированные названия типа «ледокол», «вишневый», «синить». Однако и те и другие обязательно имеют какое-либо лексическое значение. Это лексическое значение может быть в слове единственным (слова с такой семантикой называются однозначными или моносемичными: *подоконник, ланиты, разглагольствовать, ветла, грач, шея, рдеть, типичный, чреватый и т. д.*). Но оно может быть в слове наряду с другим или с другими лексическими значениями. В таком случае одно лексическое значение выступает как основное, исходное значение, а другое или другие как вторичные, производные.

Современный русский язык располагает огромным словарным запасом. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова содержится 57 тыс. слов; в семнадцатом «Словаре современного русского литературного языка» — около 130 тыс. слов. Это — общеупотребительная лексика; в названные словари не вошли сотни тысяч профессиональных слов и научных терминов, названия географических объектов, исторических фактов, многие сотни тысяч имен, фамилий, кличек, прозвищ.

Усвоение огромного лексического запаса не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в школе является упорядочение словарной работы, выявление основных ее направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря школьников.

### 1.3. Методика работы над многозначными словами в начальных классах

Методика развития речи на лексическом уровне предусматривает четыре основные направления:

1. Обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе. Это достигается средством прибавления к словарю ребенка ежедневно 4-6 новых словарных единиц.

2. Уточнение словаря — это словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности, которая включает в себя: — наполнение содержанием тех слов, которые усвоены не вполне точно, что обеспечивается включением их в контекст, сопоставлением и сравнением с другими словами; - усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

- усвоение иносказательных значений слова, многозначности слов;

- усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

3.Активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из словаря пассивного в словарь активный. Слова включаются в предложения и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ, изложение и сочинение.

4. Устранение нелитературных слов, перевод их из активного словаря в пассивный. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

Все названные направления работы над словарем постоянно взаимодействуют. Основные источники обогащения и совершенствования словаря — это произведения художественной литературы, тексты учебных книг, речь учителя. Все это — педагогически контролируемые и организуемые источники обогащения языка. Но на речь учащихся влияют и источники неправильные (речь родителей, друзей и т. п.).

Все направления словарной работы возможны в начальных классах лишь на практической основе, главным образом с опорой на текст, без теоретических сведений и даже, как правило, без терминов. Весьма полезным пособием для словарной работы могут быть словари.

Обогащение словаря. Наилучший толкователь значений слова — контекст. Не случайно в толковых словарях приводятся цитаты-иллюстрации, в которых как бы высвечиваются и основные, и дополнительные значения слов, их сочетаемость.

В объяснении значений слов необходимо руководствоваться общей дидактической задачей повышения степени самостоятельности и познавательной активности самих учащихся. В классе всегда бывает хотя бы несколько человек, которые правильно понимают все слова и обороты речи. Поэтому необходимо добиваться, чтобы сами школьники сумели объяснить значение слова, что обеспечивает их умственное развитие, воспитывает самостоятельность.

В методике русского языка известно много приемов работы над значениями нового слова. Использование всех приемов обеспечивает разнообразие работы, а также позволяет вводить новое слово наиболее рациональным именно для данного слова способом. Далее представлены основные из них, расположенные по степени их развивающего потенциала:

1. Словообразовательный анализ, на основе которого выясняется значение (или оттенок значения) слова. В начальных классах обычно задается вопрос: «*От какого слова образовано это слово?*» или: «*Почему так назвали подосиновик, леденец, односельчане?*» Такой способ объяснения слов позволяет осуществлять связь словарной работы с правописанием, так как выявляет корни слов и способствует проверке безударных гласных, звонких, глухих и непроизносимых согласных.

2. Сопоставление слов с целью выяснения различий, для разграничения значений паронимов: «земляника и землячка», «серебряный и серебристый».

3. Объяснение значения через контекст. Прочтение отрывка

«высвечивает» значение слов; школьники легче понимают не только их прямое значение, но и уместность употребления, и сочетаемость, и выразительность.

4. Включение нового слова в контекст, составленный самими детьми, является вариантом предыдущего задания. Это прием активизации учащихся, но в трудных случаях включение в контекст может произвести учитель.

5. Выяснение значения нового слова по справочным материалам, т.е. по словарям и сноскам в книге для чтения. В отдельных случаях можно пользоваться толковыми словарями.

6. Показ предмета, картинки, макета, чучела или действия как средство развития познавательной активности учащихся зависит от степени самостоятельности привлеченных к объяснению школьников: если картинку, объясняющую значение слова, дети подобрали сами либо нарисовали, то их познавательная активность достаточно высока.

7. Способ подбора синонимов является одним из самых универсальных и часто применяемых приемов: «*холят*» — *ухаживают, окружают заботой*, «*нарекся*» — *назвался*, «*витязь*» — *воин*. Но при использовании этого приема возникает довольно часто ошибка: разбирая значение слов (*хорош и прекрасен*), дети в обоих случаях заменяют их нейтральным (*красивый*), начисто стирая выразительность языка. Такая замена не обогащает, а обедняет речь учащихся, т. к. уводит их от эмоционально окрашенных, выразительных слов, обладающих оттенками значения, к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и окрасок.

8. Прием подбора антонимической пары: «старт — финиш», «хорошо — плохо».

9. Развернутое описание, состоящее из группы слов или из нескольких предложений, как прием разъяснения значений слов ценен тем, что он позволяет сохранить непринужденность беседы.

10. Способ логического определения нередко помогает раскрыть значение слова через подведение его под ближайший род и выделение

видовых признаков: «крейсер» — военный корабль.

Разнообразие приемов и повышение активности учащихся в объяснении значений слов — важнейшая задача словарной работы в начальных классах.

Целью обучения развития речи является совершенствование у детей основных видов речевой деятельности.

Для достижения поставленной цели необходима кропотливая работа.

Все обучение речи можно представить в виде двух взаимосвязанных направлений:

1) совершенствование собственно речевой деятельности (говорения, письма, слушания, чтения);

2) формирование отдельных речевых умений, создающих базу для обогащения речевой деятельности.

Первое же из названных направлений речевой работы — совершенствование речевой деятельности — предполагает, как уже говорилось, формирование не отдельных умений, а одновременно всего их комплекса, и основным, фактически единственным видом упражнения, позволяющим решать эту задачу, является упражнение в производстве и восприятии высказываний. При этом важнейшим условием работы должно быть создание специальных речевых ситуаций с конкретным адресатом, обстоятельствами и т. д., ситуаций, рождающих у учащихся желание вступить в речевое общение, стимулирующих возникновение определенного коммуникативного намерения (узнать о чем-то, поделиться с кем-то своими мыслями, переживаниями, объяснить кому-то что-то, научить чему-то, убедить в чем-то). В этом проявляется специфика первого из выделенных направлений работы.

Работа, выделенная в первое направление, сближается с развитием связной речи (в принятом понимании) прежде всего своей ориентацией на связные высказывания, т. е. на текст, и стремлением обеспечить формирование конкретных речевых умений. Отличия же этой работы состоят

в том, что во-первых, она предполагает обучение не только созданию высказываний (устных и письменных), но и их восприятию; во-вторых, предусматривает организацию учебной речевой деятельности школьников путем выполнения специальных коммуникативных (ситуативных) упражнений, рассчитанных на то, чтобы ученики не просто готовили сообщения или пересказывали тексты по заданию учителя, а делали это, будучи поставленными в конкретные обстоятельства, которые стимулировали бы их речевую активность, диктовали определенные требования к высказыванию.

Неправильно было бы думать, будто предлагаемый подход является абсолютно новым. Методисты, работающие в этой области, давно указывали на соответствующие пути совершенствования обучения. Так, некоторые из названных умений, например, связанные с осознанием темы и основной мысли, со сбором и систематизацией материала, с совершенствованием написанного, были выделены Т. А. Ладыженской еще в конце 60-х годов. Сформулированные ею умения фактически отражают такие этапы речевой деятельности, как планирование, создание высказывания и контроль. Но, во-первых, были выделены умения, необходимые только для создания текстов, а во-вторых, и среди них еще нет умения ориентироваться в ситуации общения.

Другой известный методист, Н. А. Плёнкин, обращал внимание учителей на то, что «писать (говорить) в пространство, «в никуда» нельзя. У каждого автора должен быть слушатель (читатель)... Далеко не обязательно, чтобы адресатом был учитель. ..»[17,103]

Конечно, как и всякая схематизация, предложенное деление условно, но оно позволяет отразить многогранность проводимой в школе работы. Совершенствование речевой деятельности предполагает оттачивание в целом всего комплекса речевых умений, так как для ее осуществления необходимо выполнение всех речевых действий. Понятно, что плодотворным этот процесс не будет, если не уделить должного внимания каждому из умений.

Вот почему первое направление обучения речи опирается на второе, про-должает и замыкает его. Второе же направление предусматривает отработку именно отдельных действий, осуществляемых на различных этапах речевой деятельности, т. е. формирование отдельных речевых умений.

Эти умения можно представить в виде обобщенного перечня. Но сначала необходимо сделать два уточнения: 1) поскольку говорение—письмо как продуктивные виды речевой деятельности и слушание — чтение как рецептивные предполагают выполнение одних и тех же действий, то для упрощения изложения, несмотря на наличие специфики, связанной с устной или письменной формой общения, будет возможно их объединение; 2) при характеристике умений, обеспечивающих чтение и письмо, в данном перечне опущены хоть и очень важные, но вспомогательные, в том числе и техни-ческие, умения — они рассматриваются в соответствующих разделах пособия.

I. Умения, необходимые для создания высказываний (для говорения и письма)

1. Умение ориентироваться в ситуации общения, т. е. осознавать: о чем будет высказывание, кому оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается (чтобы поделиться чем-то, выразить свои чувства, сообщить, объяснить что-то, воздействовать на собеседника).

2. Умение планировать содержание высказывания: осознавать его тему и основную мысль; намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста.

3. Умение реализовывать намеченный план, т. е. раскрывать тему и развивать основную мысль, формулируя каждую мысль. При этом соблюдать нормы литературного языка; выбирать средства (слова, формы слов, типы конструкций, интонацию и т. д.) с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста; обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой; руководствоваться нормами

речевого поведения.

4. Умение контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации общения, т. е. оценивать содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения, используемые средства языка с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи, этическую сторону речевого поведения; если позволяют условия, вносить исправления в свое высказывание.

II. Умения, необходимые для восприятия высказываний (для слушания и чтения)

1. Умение осознавать свою коммуникативную задачу.

2. Умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам (например, по иллюстрациям в книге, по взгляду, по мимике говорящего) предполагать общий характер сообщения, его тему, цель, дальнейшее продолжение.

3. Умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации; выделять элементы высказывания: отдельные факты, сведения, микротемы, по ним определять общую тему текста; разграничивать основную информацию и вспомогательную, известную и новую для себя, особо важную и т. п.; понимать ход развития мысли автора, его основную мысль, задачу речи; в ходе общения соблюдать нормы повеления (в том числе и правила обращения с книгой).

4. Умение осознавать степень понимания текста, глубину проникновения в его смысл, понимание авторской позиции, отношение к ней; пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения (возвращение к прочитанному, выяснение значения незнакомых слов, постановка вопросов и др.).

Приведенный перечень умений, конечно, достаточно условен, он только приблизительно отражает те действия, которые выполняют люди в процессе речевой деятельности. Но данный перечень может служить ориентировочной основой действий учителя при организации учебной

работы по развитию речи младших школьников.

Формирование каждого из названных умений требует определенных упражнений, условий их выполнения, теоретических сведений и т. д. Виды упражнений могут быть различными, например: сопоставление задач, ситуации общения и созданных учащимися текстов; придумывание заголовков к тексту; предугадывание по заголовку, началу текста его возможного содержания и характера; составление плана или подготовка рабочих материалов для будущего высказывания; конструирование из заданных элементов слов, словосочетаний, предложений, текста с учетом решаемых речевых задач; придумывание или подбор предложений, словосочетаний, рядов слов; преобразование различных языковых средств; перестройка текста в заданном направлении с проведением соответствующих наблюдений; анализ с определенных позиций и редактирование текста; воспроизведение текста после его анализа и др. Эти упражнения, как видим, не требуют обязательного создания речевых ситуаций с обеспечением партнера, задачи и условий общения, а потому не являются коммуникативными.

Очень часто для их выполнения вообще не нужны целые высказывания — бывает достаточно фрагмента, минимального контекста, отдельных предложений, словосочетаний или слов. Однако сказанное не означает, что эти упражнения не должны быть мотивированы для учащихся. Школьникам обязательно надо понимать практическую значимость отрабатываемого умения, необходимость владеть им, но специфичные речевые ситуации, специальная организация общения для их выполнения необязательны. Первое же из названных направлений речевой работы — совершенствование речевой деятельности — предполагает, как уже говорилось, формирование не отдельных умений, а одновременно всего их комплекса, и основным, фактически единственным видом упражнения, позволяющим решать эту задачу, является упражнение в производстве и восприятии высказываний. При этом важнейшим условием работы должно быть создание специальных

речевых ситуаций с конкретным адресатом, обстоятельствами и т. д., ситуаций, рождающих у учащихся желание вступить в речевое общение, стимулирующих возникновение определенного коммуникативного намерения (узнать о чем-то, поделиться с кем-то своими мыслями, переживаниями, объяснить кому-то что-то, научить чему-то, убедить в чем-то). В этом проявляется специфика выделенных направлений работы.

Разнообразие приемов и повышение активности учащихся в объяснении значений слов — важнейшая задача словарной работы в начальных классах.

#### **1.4 Анализ учебников по русскому языку в аспекте освоения младшими школьниками лексической многозначности**

Для выявления возможностей современных учебников для работы над лексической многозначностью был проведён анализ программ и учебников по русскому языку для начальных классов следующих авторов: 1) Н. А. Чуракова, М. Л. Каленчук, О. В. Малаховская, Т. А. Байкова («Перспективная начальная школа»); 2) В.П. Канакина, В.Г. Горецкий («Школа России»).

Задачи анализа определены следующим образом:

1. Определить направленность и основные содержательные

линии программ по русскому языку в области изучения многозначных слов;

2. Выявить, какие знания по теме «Многозначность слова» получает ребенок в соответствии с программой;

3. Определить, какие возможности для освоения лексической многозначности предоставляет дидактический материал учебника.

Комплект учебников по русскому языку для начальных классов В. П. Канакиной и др. Программа «Школа России» предусматривает формирование у обучающихся представлений о лексике русского языка: уже в период обучения грамоте дети знакомятся с тем, что каждое слово имеет лексическое значение, в ходе наблюдения устанавливают, что в языке есть слова, у которых несколько значений; наблюдают над сочетаемостью слов в русском языке, тренируются в правильном словоупотреблении [29].

Проанализировав теоретический материал по теме «Многозначность слова» в учебниках В. П. Канакиной и др., было установлено, что он представлен в основном в виде небольших схем, требующих пояснений учителя.

В 1 классе в содержании учебника отдельной темы «Многозначные слова» нет, однако знакомство с понятиями «однозначные слова» и «многозначные слова» происходит при изучении темы «Слово».

Во 2 классе тема «Слово и его значение» присутствует в первой части учебника; в данной теме рассматривается вопрос «Что такое однозначные и многозначные слова?» (с. 47), а также абсолютно новый материал – «Что такое прямое и переносное значение слов?» (с. 49). Материал представлен в виде схем, которые предлагается рассмотреть и рассказать, какую новую информацию учащиеся получили.

В 3 классе теоретический материал представлен в теме «Лексическое значение слова» (3 класс, 1 часть, с. 40) в виде схемы, в которой

перечислены однозначные и многозначные слова и приведены соответствующие иллюстрации (с. 41). Данный материал носит закрепительный характер. Следует отметить, что в 3 классе не дается новая, ранее не известная школьникам информация по данной теме. После изучения синонимов и антонимов вводится понятие «омонимы», однако отсутствует сопоставление омонимов с многозначными словами.

В учебнике для 4 класса присутствует тема «Лексическое значение слова», однако теоретический материал по многозначности отсутствует.

При анализе учебников были учтены формулировки всех заданий, связанных напрямую или косвенно с многозначностью слова. В учебниках присутствуют задания, направленные на нахождение многозначных слов, определение значения многозначного слова, определение прямого и переносного значения многозначных слов, составление предложений и словосочетаний с многозначными словами, замену многозначных слов синонимами, антонимами.

В первом классе в учебнике имеется 9 заданий на многозначность, из них большая часть (5 заданий) направлена на определение значения многозначного слова. Во втором классе всего 27 заданий, направленных на практическое усвоение многозначности, большая часть из которых (13 заданий) направлена на определение прямого и переносного значения многозначного слова.

Следующий год обучения содержит наибольшее (по сравнению с 1, 2 и 4 классом) количество заданий на многозначность (30 заданий). Также учебник для 3 класса отличается большим разнообразием упражнений, т.к. в нём присутствуют все виды заданий, выделенные нами в процессе анализа данного комплекта. Большая часть заданий направлена на определение значения многозначного слова и на определение прямого и переносного значения слова. В данном учебнике вводится понятие «омонимы», однако заданий на разграничение омонимов и многозначных слов нет. В 4 классе задания, направленные на практическое усвоение многозначности, имеются

(21 задание), но не всё возможное видовое разнообразие заданий и упражнений представлено: в учебнике нет заданий на составление предложений (словосочетаний) с многозначными словами. На данном этапе в большей степени ведется работа над определением прямого и переносного значений слов (9 заданий).

В ходе анализа было установлено, что словари учебников В.П. Канакиной и др. содержат всего 42 многозначных слова за 4 года обучения. Кроме того, слова периодически дублируют друг друга: например, слово *звезда* встречается в словаре 1 класса, а также 1 и 2 части 2 класса; слово *пейзаж* есть в словаре 1 части 3 класса и 1 и 2 части 4 класса. Следует также отметить, что многозначные слова в словарях представлены только существительными (*богатырь, звезда*) и прилагательными (*золотой, чудный*), с преобладанием существительных.

Что касается дидактического материала упражнений учебников, то можно отметить следующие моменты:

1. В текстах, предлагаемых учебником, встречается достаточное количество многозначных слов разных частей речи;
2. Многозначные слова в дидактическом материале учебника доступны для понимания, часто употребляются школьниками в речи;
3. В учебнике есть упражнение, в котором не только формулировка задания, но и дидактический материал, а также оформление способствуют осознанию семантической структуры многозначного слова – это упражнение №126 из учебника для 3 класса. В нём представлен текст, в доступной для младших школьников форме раскрывающий мотивированность вторичного значения слова *мышка* – «устройство, позволяющее вводить команды в компьютер помимо клавиатуры». В тексте многозначное слово *мышка* употребляется в обоих значениях, есть задание на определение значения слова и иллюстрация, наглядно демонстрирующая детям сходство обозначаемых словом предметов.

При анализе комплекта учебников В. П. Канакиной и др. были

выделены следующие его особенности:

- Знакомство с многозначными словами происходит с 1 класса. В дальнейшем при изучении лексики в систематическом курсе русского языка формируются знания о прямых и переносных значениях слов, на конкретных примерах школьники имеют возможность наблюдать перенос значения по сходству. В 3 классе изучаются омонимы, но сопоставления омонимов и значений многозначного слова не проводится. Теоретический аспект работы над многозначностью ограничивается формированием элементарных представлений об этом языковом явлении. Отметим также, что примеры, которыми в учебниках иллюстрируется определение соответствующего понятия, довольно однообразны, во многом повторяют материал, представленный еще в Азбуке, и в основном демонстрируют метафорическую связь значений многозначного слова по форме (*игла, шляпка, колокольчик, листок* и под.). Осознать взаимосвязь значений детям помогают иллюстрации (как и в Азбуке), направляющие вопросы (*Почему словом **иглы** названы и инструмент для шитья, и листья хвойных деревьев, и колючки ежа?*) и разъясняющий комментарий к примерам (*Во втором предложении слово **плывут** имеет значение «плавно двигаться по небу». Это **переносное** значение. Движение облаков по небу напоминает плавное движение кораблей по воде.*). Следует отметить, что количество заданий и богатый многозначными словами дидактический материал являются большим достоинством учебников В. П. Канакиной и др. в аспекте освоения ребенком лексической многозначности. Также задания и упражнения распределены по всему учебнику, а не сконцентрированы в пределах изучения одной темы.

Рассмотрим второй объект анализа – учебники по русскому языку для начальных классов программы «Перспективная начальная школа». Авторы программы определяют назначение курса «Русский язык» следующим образом: «заложить основу формирования функционально грамотной личности, обеспечить языковое и речевое развитие ребенка, помочь ему осознать себя носителем языка» [45, с. 4]. В области изучения

многозначных слов программа предполагает дать ребенку представление о слове как основной номинативной единице языка, познакомить с явлением многозначности слова и омонимии, со способами разграничения многозначных и омонимичных слов, дать представление о взаимосвязи значений слова между собой (прямое и переносное значения; разновидности переносных значений). Обучающиеся должны научиться, используя многозначность слов, употреблять слова в прямом и переносном значении.

Кроме того, согласно программе, ребенок обучается пользоваться учебными словарями (толковый словарь, словарь устойчивых выражений), находить нужные словарные статьи и «читать» словарную статью, извлекая необходимую информацию [45].

Анализ теоретического материала по теме «Многозначность слова» в учебниках Н. А. Чураковой и др. показал следующее. Первый год обучения связан преимущественно с изучением звуков и букв, поэтому в 1 классе авторы не обращают внимание детей на многозначные слова – в учебнике нет теоретического материала по данной теме. Во 2 классе с первых страниц учебника учащиеся знакомятся с толковым словарём и словарём происхождения слов; дети узнают, что у каждого слова есть своё лексическое значение. Теоретический материал по многозначности представлен в виде наглядной таблицы с примерами (с. 177). В ней же вводится и рассматривается понятие «омонимы». Данный материал позволяет учащимся разграничить понятия «многозначные слова» и «омонимы».

Теоретический материал даётся уже после выполнения упражнений, что способствует более осознанному подходу к изучению теории. В 3 классе уделяется наибольшее внимание освоению лексической многозначности. В отличие от учебников В.П. Канакиной и др., в содержании учебника Н.А. Чураковой и др. выделяется отдельная тема «Многозначность слова. Прямое и переносное значение слова» (3 класс, 1

часть, с. 44).

Следует отметить, что в 3 классе информация не дается в готовом виде, а вводится через собственные размышления школьников при ответах на вопросы учебника, а также рассуждения героев учебника Маши и Миши. В учебнике для 4 класса теоретического материала по многозначности нет.

В ходе анализа учебников с точки зрения практического освоения школьниками лексической многозначности были выделены те же виды заданий, что и в учебниках В. П. Канакиной и др., однако в учебниках Н. А. Чураковой и др. мы обнаружили ещё один вид заданий – задания на различение многозначных слов и омонимов. Учебник для 1 класса не содержит заданий, направленных на практическое освоение многозначности, однако дидактический материал содержит слова с несколькими значениями. Учебник для 2 класса включает всего 6 упражнений на многозначность, из которых 3 задания направлены на различение многозначных слов и омонимов, 2 задания – на определение значения слова и 1 задание – на нахождение многозначного слова. Другие виды заданий в учебнике не представлены.

Учебник для 3 класса содержит наибольшее количество заданий (22 задания), направленных на практическое освоение многозначности, из которых большая часть (7 заданий) направлены на определение значения многозначного слова, 5 заданий – на определение прямого и переносного значения и 5 заданий – на замену многозначных слов синонимами/антонимами. Также в учебнике имеются задания на различение многозначных слов и омонимов и составление предложений и словосочетаний с многозначными словами. Как мы видим из таблицы 3, последний год обучения содержит всего 6 заданий на многозначность, 5 из которых направлены на определение значения слова.

Учебники Н. А. Чураковой и др. отличаются богатым, сложным дидактическим материалом, который включает в себя прозаические и

поэтические тексты – отрывки из произведений М. Пришвина, В. Драгунского, В. Бианки, С. Аксакова и др., отличающиеся богатством и выразительностью используемой лексики, содержащие устаревшие слова. Данные тексты содержат большое количество многозначных слов, значение которых требует уточнения. Кроме того, многозначные слова представлены разными частями речи. Например, учащиеся встречаются в текстах многозначные существительные – *эмаль* (3 значения), *дух* (3 значения), *грамм*, *мораль*, *черенок*, *буксир*, *образ*, *полотно* (5 значений); прилагательные

– *роковой*, *крепкий* (5 значений), *легкий* (4 значения), *почтенный* (3 значения); глаголы – *привязываться*, *пожаловать*, *молоть*, *венчать* (3 значения), *ершиться* и др.

Словари учебника богаты недостаточно освоенными детьми многозначными словами (с неявной многозначностью, неизвестные, устаревшие, с большим количеством значений и т. д) разных частей речи: существительными (*пелена*, *князь*), прилагательными (*смелый*, *звеньевой*) и глаголами (*молоть*, *подтянуть*).

При анализе комплекта учебников Н. А. Чураковой и др. были выделены следующие его особенности:

- авторы учебника периодически включают задания на освоение лексической многозначности при изучении частей речи, что говорит о понимании взаимосвязи лексики и грамматики, позволяющее в полной мере осознать значения многозначного слова;
- упражнения на усвоение лексической многозначности запланированы на каждый урок, хотя методисты Т.Г. Рамзаева и М. Р. Львов настоятельно рекомендуют работать над многозначностью как можно чаще [37];
- из 19 уроков, запланированных для изучения имени прилагательного, только 9 включают задание на лексическую многозначность;

Анализ имеющихся в учебнике упражнений на освоение лексической многозначности показал доминирование заданий на пополнение словарного запаса, а также на уточнение лексического значения слова; соответственно такие задания, как активизация многозначных слов в речи и исправление речевых ошибок, авторами учебника при изучении имени прилагательного запланированы не были.

Это идет вразрез с методикой освоения лексической многозначности, не обеспечивает системность данного вида работы. По сути, многозначные слова затрагиваются эпизодически, а теоретические основы многозначности учащиеся получают только на уровне определения, в каком значении употреблено слово.

Таким образом, были изучены два комплекта учебников с 1 по 4 класс с точки зрения возможностей освоения младшими школьниками лексической многозначности.

По результатам анализа двух комплектов учебников были сделаны следующие выводы:

Отдельной темы, посвященной многозначности, в содержании учебников В.П. Канакиной и др. нет, данное явление изучается в темах «Слово», «Слово и его значение» и «Лексическое значение слова». В учебниках Н. А. Чураковой и др. в 3 классе содержание учебника включает тему «Многозначность слова. Прямое и переносное значение слова».

1. В учебниках В. П. Канакиной и др. не происходит усложнения изучаемого материала: понятие «многозначность» вводится с 1 класса, во втором классе дети узнают, что такое прямое и переносное значение слова; в дальнейшем учащиеся лишь повторяют материал 1 и 2 класса и выполняют задания, в отличие от учебников Н. А. Чураковой.

2. В обоих комплектах учебников обращение к многозначности происходит не только при изучении соответствующей темы, но и в процессе изучения других лексических явлений, грамматики, работы с текстом и т. д.

3. Общее количество заданий, направленных на практическое освоение многозначности, в учебниках В.П. Канакиной и др. (85) значительно превышает количество заданий в учебниках Н. А. Чураковой и др. (34).

4. В учебниках В. П. Канакиной и др. полностью отсутствуют задания, направленные на различение многозначных слов и омонимов, в то время как учебники Н. А. Чураковой и др. содержит 5 заданий данного вида, а также соответствующий теоретический материал.

5. Учебники Н.А. Чураковой и др. содержат всего 1 упражнение на нахождение многозначных слов, в то время как учебники В. П. Канакиной и др. содержат 10 заданий данного вида.

6. Дидактический материал и в том, и в другом комплекте наполнен различными текстами, содержащими многозначные слова. Однако учебники Н.А. Чураковой и др. отличаются более объемными оригинальными поэтическими и прозаическими текстами и, соответственно, включают редко употребляемые в повседневной жизни многозначные слова и слова с неявной многозначностью разных частей речи.

7. Толковые словари учебников В. П. Канакиной и др. содержат всего 42 многозначных слова, что в 3,5 раза меньше, чем в учебниках Н. А. Чураковой и др., которые содержат 152 многозначных слова. Состав словарей в учебниках Н. А. Чураковой и др. также отличается качественно: большое количество абстрактных, малоизвестных, устаревших, редко употребляемых слов; присутствует неявная многозначность; много слов с развитой многозначностью (4-5 значений); многозначные слова представлены разными частями речи (существительные, прилагательные, глаголы). Многозначные слова в словарях В. П. Канакиной и др. представлены в основном конкретными существительными, значения которых просты в усвоении.

Таким образом, анализ учебников Н. А. Чураковой и др. и

В. П. Канакиной и др. с точки зрения возможностей освоения младшими школьниками лексической многозначности позволил установить, что оба комплекта предоставляют такие возможности, однако не все возможное видовое разнообразие заданий данные учебники содержат. Для плодотворной систематичной работы по данному направлению требуется особенное внимание педагога к явлению многозначности на уроках, а также выстраивание работы с учащимися с учётом сильных и слабых сторон программы, по которой он работает.

## Выводы по I главе

В ходе проведенного исследования было изучено содержание работы над многозначностью на начальной ступени общего образования и теоретически обоснованы методы и приёмы работы по обогащению лексикона детей многозначными словами. Освоение младшими школьниками лексической многозначности овладение семантикой и особенностями употребления многозначных слов, но и усвоение теоретических знаний по лексикологии на элементарном уровне.

Однако практический аспект работы над многозначностью остается главным, что диктует необходимость систематического использования разнообразных приемов семантизации многозначных слов, упражнений для их активизации в речи. В работе над многозначными словами особое значение имеют такие приемы обучения, которые раскрывают взаимосвязь между значениями слова, побуждают использовать слова во вторичных значениях.

Анализ научной литературы по вопросу освоения лексической многозначности в онтогенезе позволил установить, что:

- процесс освоения лексической многозначности развивается с раннего дошкольного возраста, к началу обучения ребенка в школе он не завершается, а выходит на новый уровень речевого развития;
- в младшем школьном возрасте у детей возникают сложности в усвоении абстрактных значений слов, понимании переносных значений и взаимосвязи значений многозначного слова, а также в целом принятии данного языкового явления.

Основными направлениями работы по изучению многозначных слов в начальной школе на уроках русского языка являются количественный рост слов активного словаря ребенка и обогащение лексикона новыми многозначными словами, а также новыми значениями уже известных слов (т.е. качественный рост). К особенностям методической работы по освоению

лексической многозначности младшими школьниками относится:

- использование активных методов и приемов обучения (а именно - приёмов обогащения словаря, семантизации и активизации слов),
- смещение акцента в сторону практической деятельности (работа с толковыми словарями; использование таких видов упражнений, как редактирование, конструирование, трансформация, составление словосочетаний и предложений; проведение творческих работ и т. д.).

Анализ учебников Н. А. Чураковой и др. и В. П. Канакиной и др. позволил установить, что в них не в полной мере использован потенциал дидактического материала для освоения младшими школьниками лексической многозначности. Следовательно, чтобы работа не сводилась к формальному усвоению младшими школьниками лексикологической терминологии без овладения сущностью явления лексической многозначности, педагогу необходимо вести целенаправленную и систематическую работу над многозначностью и при изучении грамматико-орфографических тем.

## **Глава II. АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О МНОГОЗНАЧНОСТИ СЛОВА**

### **2.1. Актуальное состояние уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова. Диагностическая программа исследования**

Исследование проходило в период с 5 марта по 22 марта 2021 года. В исследовании принимали участие учащиеся 3 «В» класса МКОУ СОШ

№10 г. Бирюсинска в количестве 21 человек (классный руководитель Л. Р. Демкив). Испытуемые обучаются по программе «Школа России» (авторы учебников по русскому языку – Канакина В. П. , Горецкий В. Г. ).

**Цель диагностики:** определить актуальный уровень развития представлений у обучающихся третьего класса о многозначности слова; выявить типичные затруднения третьеклассников при освоении многозначности.

Для выявления уровня развития представлений о многозначности слова у детей нами были установлены следующие критерии:

1. Определить уровень знания значений многозначных слов;
2. Определить уровень умения понимать значение слов в контексте;
3. Определить уровень умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний и предложений.

С целью выявления уровня знания значений многозначных слов участникам будет дано задание 1.

Задание 1.

Подберите антонимы к выделенным словам в словосочетаниях: *легкое* пальто – ..., *добрая* весть – ..., *светлые* волосы – ..., *стальные* нервы – ... .

Каждый верно подобранный антоним – 1 балл.

С целью определения уровня умения понимать значение слов в контексте участникам будет дано задание 2.

Задание 2.

Прочитай предложения.

1) Я наблюдал, как голубь клюёт зерно.

Рыба сегодня хорошо клюёт!

Объясни значения слова «клюёт».

Каждое верно определенное значение слова «клюёт» - 2 балла.

С целью определения уровня умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний будет дано задание 3.

Задание 3. Составьте 4 словосочетаний со словом «свежий» в разных его значениях, используя материалы для справок.

Материалы для справок: «недавно приготовленный», «не испорченный», «чистый», «здоровый».

Каждое верно записанное словосочетание – 1 балл. Если записаны словосочетания с одинаковым значением слова «свежий», то баллы не дублируются.

Критерии и уровни сформированности словарного запаса младшего школьника обучающегося в третьем классе, на которые мы опирались при проведении эксперимента представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Критерии и уровни сформированности словарного запаса младшего школьника.

Критерий (измеряемый параметр)	Уровни сформированного словарного запаса		
	Низкий	Средний	Высокий
Выявление уровня знания значений многозначных слов Задание 1.	0-1 балл – не подобрано ни одного антонима/подобран 1 антоним.	2-3 балла – подобрано 2-3 антонима.	4 балла - ко всем словам подобраны антонимы.
Определение	0 баллов – не	2 балла –	4 балла –

уровня умения понимать значение слов в контексте. Задание 2.	определено ни одного значения слова.	определено 1 значение слова.	определены 2 значения слова.
Определение уровня умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний Задание 3.	0-1 балл – не составлено ни одного словосочетания/составлено 1 словосочетание.	2-3 балла – составлены 2-3 словосочетания	4 балла – составлены 4 словосочетания.
Общий уровень сформированности словарного запаса	2 балла	6 – 8 баллов	12 баллов

## 2.2 Результаты констатирующего эксперимента и их анализ

Рассмотрим результаты исследования актуального уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова; относительно каждого критерия в процентном соотношении. Результаты их обработки приведены в табл. 2 и проиллюстрированы на рис. 1-3.

Таблица 2

Результаты изучения актуального уровня развития представлений о многозначности слова у обучающихся 3 класса

Критерий	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Человек	%	Человек	%	Человек	%
Выявление уровня знания значений многозначных слов	6	28	10	48	5	24
Определение уровня умения понимать значение слов в контексте.	3	14	13	62	5	24
Определение уровня умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний	7	34	11	52	3	14

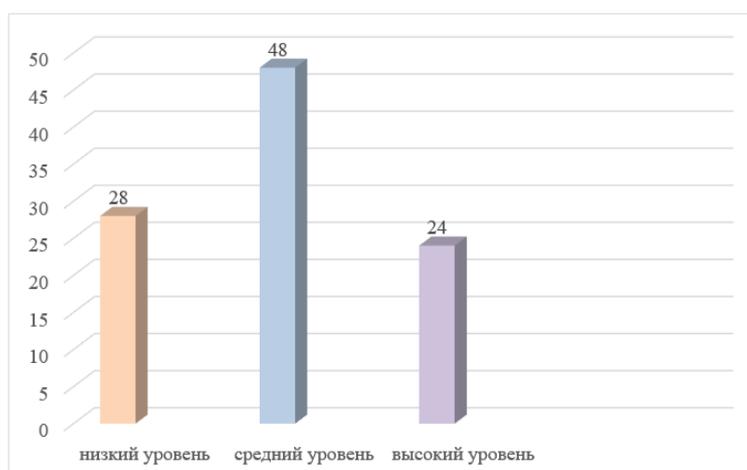


Рис. 1. Уровень знания значений многозначных слов.

Результаты задания по выявлению уровня знания значений многозначных слов показали, что у 5 человек знание значений многозначных слов развито на высоком уровне. Яна Д., Яна К., Лев В., Матвей С., Дарина Р. справились с заданием полностью, то есть подобрали ко всем выделенным словам антонимы.

10 человек показали средний уровень знания значений многозначных слов. Дарья У., Ульяна М., Егор М., Таисия Л., Александр Ю. подобрали 3 антонима к выделенным словам, Анастасия К., Алина Л., Михаил С., Ярослав А., Елена О. подобрали 2 антонима к выделенным словам.

Низкий уровень знания значений многозначных слов 6 человек. Алиса В., Карина И. не подобрали ни одного антонима, Максим Р., Сергей С., Вячеслав М., Роман Ш. подобрали только 1 антоним к выделенным словам.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что половина опрошенных детей знания значений многозначных слов. В процентном соотношении мы видим, что количество детей с низким уровнем знания значений многозначных слов превышает высокий уровень, а так же ниже среднего.

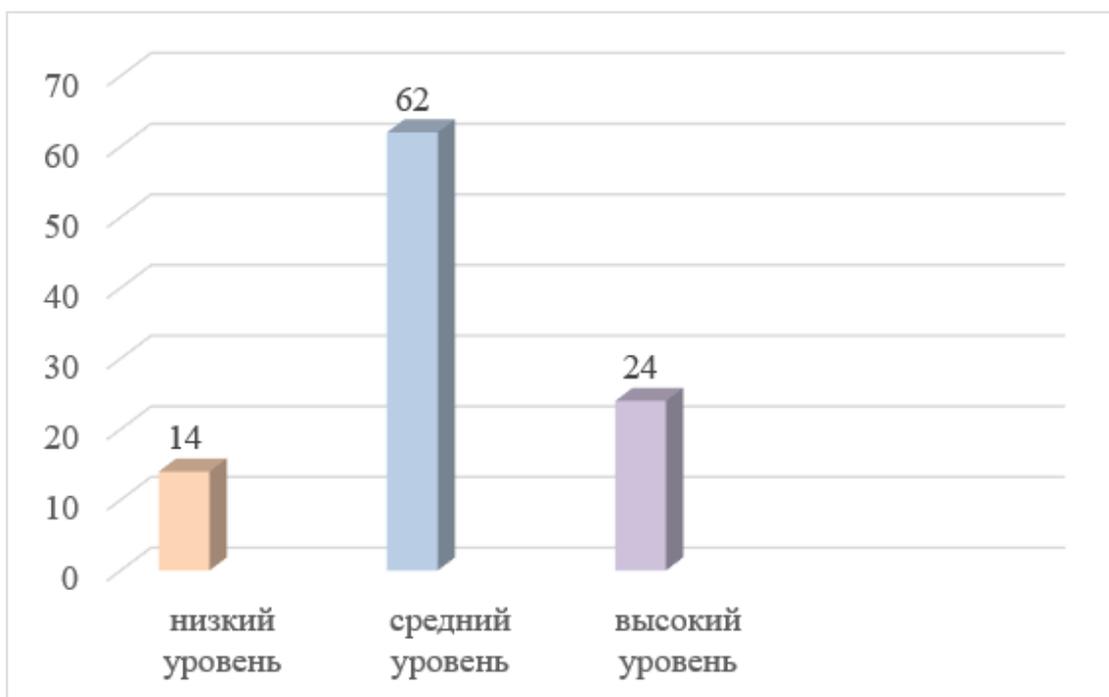


Рис. 2 – Определение уровня умения понимать значение слов в контексте.

Результаты задания по выявлению сферы употребления заимствованных слов показали, что у 3 человек низкий уровень сформированности определения уровня умения понимать значение слов в контексте. Алина В., Карина И., Максим Р. Не выявили ни одного значения слова «кдюёт», что говорит о низком уровне. У 13 человек был выявлен средний уровень определения уровня умения понимать значение слов в контексте Дарья У., Ульяна М., Егор М., Таисия Л., Александр Ю., Анастасия К., Алина Л., Михаил С., Ярослав А., Матвей С., Сергей С., Вячеслав М., Роман Ш. верно записали только 1 значение слова. Высокий уровень был зафиксирован у 5 человек. Яна Д., Яна К., Лев В., Дарина Р., Елена О. верно записали оба значения слова.

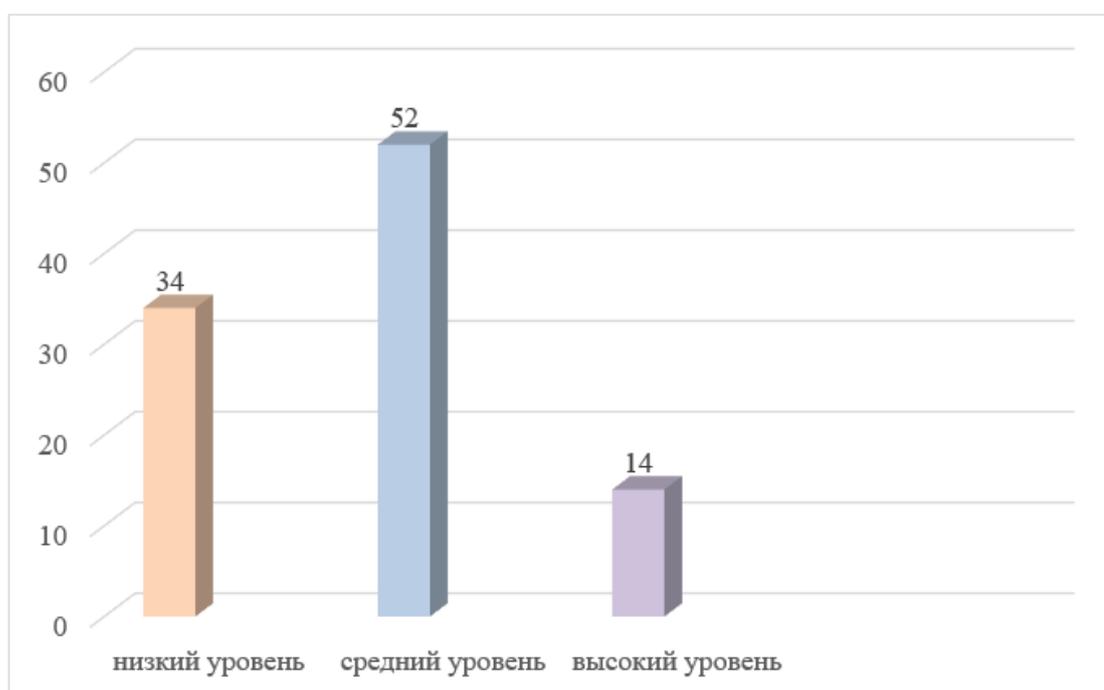


Рис. 3 – Определение уровня умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний.

Анализируя результаты задания по определению уровня умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний, было выявлено, что у 3 человек Яна К., Дарина Р., Лев В., что составило 14 % опрошенных сформирован высокий уровень умения

использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний. Данные обучающиеся с легкостью составили словосочетания, допуская лишь незначительные ошибки. Средний уровень показали 11 человек – 52 % опрошенных, у данной группы тестируемых отмечались затруднения в различении значений слова «свежий», в следствии чего обучающиеся не могли правильно составить словосочетания. И у 7 человек уровень умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний находится на низком уровне развития. Ученики с низким уровнем развития не понимали значения слова «свежий» и не могли составить словосочетания, в следствии чего получали низкие баллы.

Данные, представленные выше, позволили сделать следующие выводы: большинство обучающихся не испытывают трудностей при выявлении значений у многозначных слов.

Наибольшие затруднения вызывают задания, в которых требуется понимать значение слова в контексте.

Проанализировав результат стартовой диагностической работы, можно сделать вывод, что уровень развития представлений о многозначности слова у обучающихся 3 класса преимущественно находится на среднем уровне и требует дальнейшего развития. Стоит отметить, что большинство учеников не испытывает трудностей при определении значения многозначных слов в контексте, но затрудняются в самостоятельном подборе и использовании многозначных слов, следовательно, необходимо запланировать работу по устранению этого дефицита.

### **2.3 Комплекс заданий для совершенствования уровня развития представлений о многозначности слова**

Для обеспечения высокого уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова мы разработали комплекс заданий, в который включили рекомендуемые исследователями эффективные приемы обучения, способствующие уточнению словаря младших школьников.

Цель комплекса заданий: уточнение словаря младших школьников на уроках русского языка.

При разработке комплекса мы учитывали результаты проведенной нами диагностики, выявленные при этом затруднения учащихся при практическом освоении представлений о многозначности слова.

Предлагаемый нами комплекс заданий разработан для использования на уроках русского языка в качестве дополнительного материала при изучении многозначности слова. При создании комплекса мы опирались на дидактический материал учебника 3 класса Канакиной В. П. и др. Дидактический материал к заданиям мы подбирали с учетом его актуальности и доступности для третьеклассников.

Комплекс заданий построен с учетом рассмотренных ранее в исследовании особенностей освоения представлений о многозначности слова и направлен на решение следующих задач:

1. Обогащение лексикона многозначными словами и новыми значениями известных слов;
2. Уточнение лексического значения многозначных слов;
3. Активизация многозначных слов в речи.

В предлагаемом комплексе заданий сделан акцент на практическое освоение знаний о многозначности слова обучающимися, т. к. именно он предполагает формирование умения свободно и осознанно оперировать словом, правильно и уместно употреблять его в конкретный момент речевой деятельности, адекватно воспринимать речь собеседника в ситуации общения, т. е. способствует речевому развитию, обогащению лексикона ребенка.

Задания, включенные в предлагаемый нами комплекс, можно классифицировать по следующему принципу:

Раздел 1. Выяснение понятий «многозначного слова», «омонимов». В нем ребята выясняют определения таких понятий, как «многозначное слово», «омонимы», разграничивают их значения.

*Задание 2.1:*

*Ответьте на шуточные вопросы.*

*Каким ключом нельзя открывать двери?*

---

*Какую ноту кладут в суп?* \_\_\_\_\_

*Из какого крана нельзя брать воду?* \_\_\_\_\_

*Из каких ноготков не соберешь букета?* \_\_\_\_\_

Раздел 2. Работа над выяснением значений многозначных слов с толковым словарём. В этом разделе представлены задания, направленные на умение работать со словарями. Ребятам нужно выполнять задания, используя в качестве помощника словарь.

*Задание 2:*

*Подберите синонимы к слову «верный», учитывая его значения с помощью словаря.*

*Верный друг, верный ответ, верный глаз.* \_\_\_\_\_

---

Раздел 3. Употребление многозначных слов в речи. Данный раздел предполагает развитие умения самостоятельно составлять словосочетания, предложения с многозначными словами правильно определяя их значения.

*Задание 3:*

*Выбери из ряда такое слово, чтобы оно подходило в оба предложения.*

*Подчеркни его.*

*а) Через речку был построен ( ). На капитанском ( ) собралось много людей, все они любовались океаном.*

*Слова: двор, мостик, порог, окоп.*

Резюмируя все вышесказанное можно сделать вывод о том, что знание роли, которую играет развитие представлений о многозначности слова, требует от педагога начальных классов ответственного и осознанного подхода к каждому уроку русского языка. На практике это может выражаться в составлении подобных комплексов заданий, направленных на систематическую, с поэтапным усложнением работу над лексическим значением многозначного слова и использовании таких комплексов на тех уроках, где подобные задания не запланированы.

## Выводы по II главе

1. Прделанная работа описывает констатирующий эксперимент, в процессе проведения которого было выявлено актуальное состояние уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова по следующим критериям: выявление уровня знания значений многозначных слов; определение уровня умения понимать значение слов в контексте; определение уровня умения использовать значения многозначных слов при составлении собственных словосочетаний и предложений.

2. Исследование проводилось в МКОУ СОШ №10 г. Бирюсинска. В констатирующем эксперименте приняли участие 21 ученик третьего класса в возрасте 9 лет. Полученные результаты позволили нам выявить уровень развития представлений младших школьников о многозначности слова.

2. Проведенное исследование выявления актуального уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова показывает, что в целом в исследованном классе преимущественно находится на среднем уровне и требует дальнейшего развития. Стоит отметить, что большинство учеников не испытывает трудностей при определении значения многозначных слов в контексте, но затрудняются в самостоятельном подборе и использовании многозначных слов, следовательно, необходимо запланировать работу по устранению этого дефицита. Полученные данные дают нам обоснование того, что наша гипотеза является верной, т. е. актуальное состояние представления младших школьников о многозначном слове характеризуются преимущественно средним и низким уровнем.

3. Расширение знаний младших школьников предполагает формирование и развитие у младшего школьника словарного запаса с помощью знания значений многозначных слов. Следует использовать творческие, разноуровневые задания, наглядный материал, информационные технологии и т. д.

По результатам констатирующего эксперимента возникла

необходимость построить такой комплекс упражнений для уточнения словаря младших школьников при изучении многозначных слов, который бы восполнял пробелы в школьной программе «Русский язык» и одновременно расширял ее, дополнял. Самыми оптимальными формами для реализации данного комплекса упражнений являются практически индивидуальные задания, т. к. такие формы работы будут способствовать более эффективному совершенствованию словарного запаса многозначными словами. В рамках практических заданий обучающиеся восполняют дефициты знаний, а также актуализируют ранее приобретенные знания. Таким образом, представленный комплекс упражнений позволят провести полноценную работу по уточнению словаря младших школьников при изучении многозначных слов.

## Заключение

В ходе проведенного исследования было изучено содержание работы над многозначностью на начальной ступени общего образования и теоретически обоснованы методы и приёмы работы по обогащению лексикона детей многозначными словами. Освоение младшими школьниками лексической многозначности предполагает не только практическое овладение семантикой и особенностями употребления многозначных слов, но и усвоение теоретических знаний по лексикологии на элементарном уровне. Однако практический аспект работы над многозначностью остается главным, что диктует необходимость систематического использования разнообразных приемов семантизации многозначных слов, упражнений для их активизации в речи. В работе над многозначными словами особое значение имеют такие приемы обучения, которые активизируют мышление школьников и раскрывают взаимосвязь между значениями слова, побуждают использовать слова во вторичных значениях.

С целью выявления возможностей учебников для организации работы над лексической многозначностью был проведен анализ двух комплектов учебников по русскому языку для начальных классов: Н. А. Чураковой и др. («Перспективная начальная школа») и В.П. Канакиной и др. («Школа России»). В результате анализа было установлено, что теоретический материал по многозначности имеется в обоих комплектах учебников, однако более глубокое изучение многозначности (в сопоставлении с омонимией) предусмотрено в учебниках Н. А. Чураковой и др., теоретический материал в них предлагается не в готовом виде, а вводится постепенно через собственные размышления школьников при ответах на вопросы учебника, а также рассуждения героев учебника. В обоих УМК предусмотрена работа над многозначностью и в практическом аспекте, однако к многозначным словам авторы учебников обращаются эпизодически, и не все возможное видовое разнообразие заданий предлагается учебниками.

С целью выявления уровня освоения лексической многозначности и

типичных затруднений третьеклассников при освоении многозначности нами была разработана и проведена диагностическая работа, в которой была предусмотрена оценка владения практическими умениями, связанными с пониманием и использованием в речи многозначных слов. Результаты проведенной диагностики показали, что третьеклассники находятся на недостаточно высоком уровне освоения лексической многозначности. Ученики затруднялись в нахождении многозначных слов, определении их значения, не справились с разграничением многозначных слов и омонимов. Кроме того, диагностика показала, что школьники владеют малым объемом вторичных значений и допускают ошибки при оперировании ими в речи.

В соответствии с результатами диагностики были определены основные направления работы над многозначностью в третьем классе и разработан комплекс заданий, направленный на уточнение словарного запаса учащихся многозначными словами и совершенствование умения находить такие слова в тексте, отличать их от омонимов, правильно определять значение многозначного слова, свободно и грамотно употреблять слова в речи не только в главном, но и во вторичных значениях. В комплекс были включены разнообразные виды заданий (наблюдение за употреблением слова в образцовом тексте, редактирование, конструирование, трансформация, подбор слов и составление предложений); подобран актуальный для речи младших школьников и доступный для их понимания дидактический материал. Использование предлагаемого комплекса заданий на уроках русского языка в третьем классе будет способствовать освоению обучающимися лексической многозначности, а значит, и повышению уровня их речевого развития.

## Библиографический список

1. Агаркова, Н.Г. Основная образовательная программа начального общего образования «Перспективная начальная школа» [Текст] / Н.Г. Агаркова, Е. П. Бененсон, Т.А. Байкова. – М.: [Академкнига/Учебник](#), 2015 г. – 224 с.
2. Акишина, А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного [Текст] / А.А. Акишина, О.Е. Каган – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 256 с.
3. Арбатский, Д.И. Основные способы толкования значений слов [Текст] / Д.И. Арбатский // Русский язык в школе. – 1970. – № 3. – С. 26-31.
4. Ахмедова, Л.Т. Методика преподавания русского языка [Текст] / Л.Т. Ахмедова, О.В. Кон. – Ташкент: Фан ва технология, 2013. — 240 с.
5. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
6. Бобровская, Г.В. Активизация словаря младшего школьника [Текст] / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 47-51.
7. Бобровская, Г.В. Обогащение словаря младших школьников [Текст] / Г.В. Бобровская // Начальная школа. – 2002. – № 6. – С. 76-80.
8. Виноградов, В.В. Основные типы лексических значений слова [Текст] / В.В. Виноградов // Избранные труды: лексикология и лексикография. М., 1977. – С. 162-189.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
10. Галкина-Федорук, Е.М. Современный русский язык [Текст] / Е.М. Галкина-Федорук, Н.В. Горшкова, Н.М. Шанский; под ред. Е.М. Галкиной-Федорук. Ч. 1. – М.: МГУ, 1962. – 344 с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 471 с.

12. Глушечевская, Н.В. Полисемантическое слово в речи ребенка дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. к-та филолог. наук: 10.02.01 / Н.В. Глушечевская; Белгор. гос. ун-т.– Череповец, 2004. – 24 с.
13. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи [Текст]: Учебное пособие / И.Б. Голуб. – М.: Логос, 2003. – 432 с.
14. Горелов, И.Н. Избранные труды по психолингвистике [Текст] / И.Н. Горелов. – М.: Лабиринт, 2003. - 317 с.
15. Гридина, Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи [Текст]: Учеб. пособие / Т.А. Гридина. – М.: Наука: Флинта, 2006. – 152 с.
16. Диброва, Е.И. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений. В 2 ч. Ч.
17. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование / Е. И. Диброва, Л.Л. Касаткин, Н.А. Николина, И. И. Щеболева; под ред. Е. И. Дибровой. – 3-е изд., стер. – М., 2008. – 480 с.
18. Доброва, Г.Р. О некоторых аспектах усвоения лексической семантики детьми 3-6 лет: влияние нового знания на речевое поведение [Текст] / Г.Р. Доброва // Возраст как фактор речевого поведения: сб. ст. – Пермь: ПГУ, 2007. – С. 30-48.
19. Доброва, Г.Р. О специфике проявления языковой асимметрии в онтогенезе [Текст] / Г.Р. Доброва // Труды Уральского психолингвистического общества. – 2010. – № 8. – С. 32-41.
20. Елисеева, М.Б. К вопросу о языковой рефлексии: освоение полисемии и омонимии ребенком [Текст]: материалы XXX межвуз. научно-методич. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 21. Часть 4. Секция общего языкознания, Санкт-Петербург, 1-17 марта 2001 г. – СПб.: Изд-во С.- Петерб. гос. ун-та, 2001. – С. 18.
21. Елисеева, М.Б. Усвоение полисемии и омонимии: к вопросу об отношении ребенка к асимметрии языкового знака [Текст] / М.Б. Елисеева // Уральский филологический вестник. – 2013. – № 4. – С. 29-41.

22. Кавинкина, И.Н. Эффективные приемы работы над активизацией словаря младших школьников [Текст] / И.Н. Кавинкина, И.В. Блажиевская // Русский язык: система и функционирование (к 80-летию профессора П. П. Шубы): материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 6–7 апр. 2006 г.: в 2 ч. / редкол. : И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2006. – Ч. 2. – С. 188-191.

23. Канакина, В.П. [Возможности обогащения словаря младших школьников средствами учебника «Русский язык»](#) [Текст] / В.П. Канакина // Начальная школа. – 2017. – № 11. – С. 21-26.

24. Канакина, В.П. Русский язык. 1 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2014. – 143 с.

25. Канакина, В.П. Русский язык. 2 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Часть 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.

26. Канакина, В.П. Русский язык. 2 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Часть 2 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.

27. Канакина, В.П. Русский язык. 3 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Часть 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.

28. Канакина, В.П. Русский язык. 4 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Часть 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.

29. Канакина, В.П. Русский язык. 4 класс [Текст]: учебник для общеобразовательных организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Часть 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с. Канакина, В.П. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы [Текст]: пособие для учителей общеобразоват. организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина и др. – М.: Просвещение, 2014. – 340 с.

30. Каноныкин, Н.П. Методика преподавания русского языка в начальной школе [Текст] / Н.П. Каноныкин, Н.А. Щербакова. – Ленинград: Гос. учеб. пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 644 с.
31. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Текст] / Т.А. Ладыженская. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
32. Лёвушкина, О.Н. Словарная работа в начальных классах. Пособие для учителя [Текст] / О.Н. Лёвушкина; Под ред. В.А. Плотниковой. – М: Владос, 2008. – 96 с.
33. Лекант, П.А. Современный русский литературный язык [Текст] / П.А. Лекант, Е.И. Диброва, Л.Л. Касаткина. Е.В. Клобуков. – 5 изд. – М.: Юрайт, 2014. – 559 с.
34. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
35. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева; Под ред. Е.И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 590 с.
36. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / Под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.
37. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.
38. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд. – М.: Академия, 2007. – 464 с.
39. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников [Текст]: пос. для учителя / М.Р. Львов. – 2е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

40. Львов, М.Р. Основы теории речи [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / М.Р. Львов. – М.: Академия, 2002. – 248 с.
41. Майорова, Т.С. Работа над полисемией слова как средство формирования коммуникативных умений и навыков учащихся начальных классов [Текст] / Т.С. Майорова // Объединенный научный журнал: Педагогика. – М. – 2004. – № 26. – С. 56-57.
42. Мальсагова, М.И. Многозначность слова в лексической системе языка [Текст] / М.И. Мальсагова // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 3. – С. 68-72.
43. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Толковый словарь Ожегова онлайн. URL: <http://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 8.04.2018).
44. Ольховская, А.И. Лексическая многозначность в аспекте словарной лексикологии [Текст] / А.И. Ольховская // Lingua mobilis. – 2011. – № 1. – С. 74-91.
45. Перспективная начальная школа. Русский язык. Примерная рабочая программа по учебному предмету [Электронный ресурс]. URL: [http://akademkniga.ru/upload/iblock/bde/01\\_04\\_rusyaz\\_prp.pdf](http://akademkniga.ru/upload/iblock/bde/01_04_rusyaz_prp.pdf) (дата обращения: 3.03.2022)
46. Плотникова, С.В. Лексикон младшего школьника и его развитие на уроках русского языка [Текст] / С.В. Плотникова // Начальная школа. – 2007. – № 10. – С. 92-97.
47. Плотникова, С.В. Об освоении ребенком лексического значения слова [Текст] / С.В. Плотникова // Филологическое образование в период детства. – 2016. – №23. – С. 88-91.
48. Плотникова, С.В. Принципы лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона [Текст] / С.В. Плотникова // Педагогическое образование. – 2009. – № 2. – С. 86-91.
49. Плотникова, С.В. Развитие лексикона ребенка [Текст]: Учебное пособие / С.В. Плотникова. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. – 224 с.

50. Полинова, А.Н. Усвоение полисемии младшими школьниками на уроках русского языка [Текст] / А.Н. Полинова // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2015. – № 2. – С. 52-57.

51. Попов, Р.Н. Современный русский язык: учебник [Текст] / Р.Н. Попов, Д.П. Валькова, Л.Я. Маловицкий, А.К. Федоров; под ред. Р.Н. Попова. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.

52. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: [https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/пооп\\_noo\\_reestr.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/пооп_noo_reestr.pdf) (дата обращения: 20.02.2022).

53. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. [Текст] В 2 ч. Ч. 1. – 5-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 400 с.

54. Рогожникова, Т.М. Предварительные материалы свободного ассоциативного эксперимента с русскими детьми разных возрастных групп [Текст] / Т.М. Рогожкина // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1981. – С. 100-104.

55. Рогожникова, Т.М. Психолингвистические проблемы функционирования полисемантического слова [Текст]: автореф. дис. докт. филол. наук / Т.М. Рогожникова. – Уфа, 2000. – 42 с.

56. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы [Текст]: пособие для учителей общеобразоват. организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина и др. М.: Просвещение, 2014. – 340 с.

57. Сдобнова, А.П. Лексикон школьника как динамическая система [Текст] / А.П. Сдобнова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2015. – 248 с.

58. Сниткина, Г.И. Основные направления работы над значением слов в начальных классах [Текст] / Г.И. Сниткина // Развитие речи младших школьников: сб. науч. тр. / Отв. ред. М.Р. Львов. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1983. – 143 с.

59. Соловейчик, М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения [Текст] / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская, Г.А. Цукерман, В.Г. Горецкий, О.В. Кубасова и др. – М.: Академия, 1997. – 383 с.

60. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе [Текст]: Учебник для пед. ин-тов по спец. N 2101 «Рус. яз. и лит.» / А.В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

61. Текучев, А.В. Хрестоматия по методике русского языка: Рус. яз. как предмет преподавания. Пособие для учителей [Текст] / Сост. А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1982. – 272 с.

62. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 6.10.17).

63. Фомина, М.И. Современный русский язык. Лексикология [Текст] / М.И. Фомина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1990. – 414 с.

64. Цейтлин, Н.С. Язык и ребенок: лингвистика детской речи [Текст]: Учебное пособие / Н.С. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 240 с.

65. Чуракова, Н.А. Русский язык. 1 класс [Текст]: учебник. – М.: Академкнига / Учебник, 2013. – 96 с.

66. Чуракова, Н.А. Русский язык. 2 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 1 / Н.А. Чуракова; под ред. М.Л. Каленчук. – М.: Академкнига / Учебник, 2016. – 176 с.

67. Чуракова, Н.А. Русский язык. 2 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 2 / М.Л. Каленчук, О.В. Малаховская, Н.А. Чуракова. – М.: Академкнига / Учебник, 2017. – 160 с.

68. Чуракова, Н.А. Русский язык. 2 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 3 / Н.А. Чуракова; под ред. М.Л. Каленчук. – М.: Академкнига / Учебник, 2013. – 192 с.

69. Чуракова, Н.А. Русский язык. 3 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 2 / М.Л. Каленчук, О.В. Малаховская, Н.А. Чуракова. – М.: Академкнига / Учебник, 2013. – 192 с.

70. Чуракова, Н.А. Русский язык. 3 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 1 / М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова, Т.А. Байкова. – М.: Академкнига / Учебник, 2013. – 160 с.

71. Чуракова, Н.А. Русский язык. 3 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 3 / М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова, Т.А. Байкова. – М.: Академкнига / Учебник, 2016. – 192 с.

72. Чуракова, Н.А. Русский язык. 4 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 1 / М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова, Т.А. Байкова. – М.: Академкнига / Учебник, 2013. – 176 с.

73. Чуракова, Н.А. Русский язык. 4 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 2 / М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова, О.В. Малаховская. – М.: Академкнига / Учебник, 2016. – 192 с.

74. Чуракова, Н.А. Русский язык. 4 класс [Текст]: учебник. В 3 ч. Часть 3 / М.Л. Каленчук, Н.А. Чуракова, Т.А. Байкова. – М.: Академкнига / Учебник, 2016. – 192 с.

75. Шахнарович, А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика [Текст] / А.М. Шахнарович. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. – 165 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

**Задания разных видов, направленные на освоение многозначности, в учебниках Н. А. Чураковой и др. и В. П. Канакиной и др.**

Типы заданий	Н. А. Чуракова и др. («Перспективная начальная школа»)					В. П. Канакина и др. («Школа России»)				
	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	Всего
1. Задания на нахождение многозначных слов	-	у. 130 с.161	с. 45	-	1	у. 16 с. 26 у. 9 с. 56 у. 3 с. 79	у. 61 с. 49;	у. 10 с. 9 у. 51 с. 32	у. 65 с. 46 у. 98 с. 60 у. 121 с. 71; у. 274 с. 128	10
2. Задания на различение многозначных слов и омонимов	-	у. 99 с. 89 у. 163 с. 153 у. 164 с. 154	у. 37 с. 38 у. 106 с. 95	-	5	-	-	-	-	0
3. Задания на определение значения многозначного слова	-	у. 141, 142 с. 170	у. 39 с.45 у. 40 с. 46 у. 42 с. 48 у. 45 с. 50; у. 9 с. 24; с. 56 с. 44	у. 26 с. 70; у. 7 с. 13 у. 124 с. 117 у. 164 с. 158 у. 175 с. 173	14	у. 16 с. 26 у. 17 с. 27 у. 9 с. 59 у. 10 с. 62 у. 10 с. 114	у. 58 с. 47 у. 60 с. 48 у. 2 с. 4 у. 27 с. 17 у. 71 с. 42 у. 84 с. 50 у. 59 с. 48	у. 19 с. 16 у. 66. с. 41 у. 99 с. 57 у. 126 с. 69 с. 72 у. 248 с. 128; у. 10 с. 9 у. 133 с. 77 у. 185 с. 107	у. 40 с. 31 у. 65 с. 46 у. 121 с. 71 у. 146 с. 86; у. 79 с. 37	26

4. Задания на определение прямого и переносного значения	-	-	у. 41 с. 48 у. 43 с. 49; у. 45 с. 116; у. 112 с. 100 у. 156 с. 153	-	5	-	у. 49 с. 43 у. 62 с. 49 у. 63 с. 50 у. 64, 65 с. 51 у.109 с. 72; у. 15 с. 11 у. 101 с. 59 у. 7 с. 85 у. 153 с. 89 у. 5 с. 99 у. 200 с. 119 у. 204 с. 121	у.19 с.16 у. 51 с. 32 у. 53 с. 33 у. 61 с. 37 у. 70 с. 43 у. 83 с. 49 у. 90 с. 54 у. 2 с. 71 у. 248 с. 128; у. 165 с. 96 у. 176 с. 103 у. 177 с. 104 у. 197 с. 112 у. 209 с. 118 у. 7 с. 130	у. 12 с. 13 у. 48 с. 34 у. 49 с. 36 у. 66 с. 46 у. 67 с. 46 у. 83 с. 54; у. 3 с. 50 у. 182 с. 89 у. 275 с. 128	37
5. Задания на составление предложений и словосочетаний с многозначными словами	-	-	у. 43 с. 49; у. 51 с. 51 с. 68	-	3	у. 16 с. 26	у. 60 с. 48 у. 63 с. 50; у.124 с. 72;	у. 65 с. 40 у. 2 с. 71; у. 10 с. 9	-	7
6. Задания на замену	-	-	у. 87 с. 99 у. 88, 89 с.	у. 141 с. 168	6	-	у. 71 с. 42;	у. 177 с. 104	у. 1 с. 4 у. 235 с. 111	5

МНОГОЗНАЧНЫХ СЛОВ СИНОНИМАМИ/АНТ СИНОНИМАМИ			100 у. 90 с. 101 у. 38 с. 39						у. 290 с. 133	
<b>Итого:</b>	0	6	22	6	<b>34</b>	9	27	30	21	<b>85</b>

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

### Диагностические задания для выявления уровня развития представлений младших школьников о многозначности слова.

Задание 1.

Подберите антонимы к выделенным словам в словосочетаниях: *легкое* пальто – ..., *добрая* весть – ..., *светлые* волосы – ..., *стальные* нервы – ... .

---

---

Задание 2.

Прочитай предложения.

1) *Я* наблюдал, как голубь *клюёт* зерно.

*Рыба* сегодня хорошо *клюёт*!

Объясни значения слова «*клюёт*».

---

---

Задание 3. Составьте 4 словосочетаний со словом «свежий» в разных его значениях, используя материалы для справок.

*Материалы для справок: «недавно приготовленный», «не испорченный», «чистый», «здоровый».*

---

---

**Комплекс заданий для работы над уточнением словаря младших школьников при изучении многозначных слов**

**Глава 1. А что же это такое?**

1. Прочитайте.

В обычном городском доме жил один чудака Женька, он все делал не так, как надо. Однажды у Пети закончилась паста в ручке, но когда он попросил у своего соседа ручку, этот чудака просто поздоровался с ним и пошел дальше по своим делам. А когда первоклассник Вова попросил поделиться с ним листом бумаги Женька дал ему лист комнатного растения. А на кухню вместо разделочной доски он принес школьную доску. А еще как-то его попросили быть судьей на соревнованиях и ставить очки командам, так он собрал дома все бабушкины очки и раздал их спортсменам.

А теперь к вам вопрос. Почему же он так делал?

---

---

Как вы думаете как можно назвать такие слова?

---

---

*Слова для справок: много значений.*

1.1 Запишите, определение

---

---

2. Отгадай загадки.

1) *Право, я прически – чудо!*

*Заплести меня не худо.*

---

2) *На лугу с шипеньем острым*

*Управляюсь с сенокосом.*

---

3) *В воду я вдаюсь полоской –*

*Узкой, серенькой и плоской.*

---

Похожи ли ответы на загадки?

---

А есть ли сходства в значениях этих слов?

---

Можно ли сказать, что это многозначные слова?

---

Как называются такие слова?

---

Материал для справок: *В языке есть слова, которые произносятся и пишутся одинаково, но имеют совершенно разные лексические значения. Такие слова называются **омонимами**.*

2.1 Ответьте на шуточные вопросы.

Каким ключом нельзя открывать  
двери? \_\_\_\_\_

Какую ноту кладут в  
суп? \_\_\_\_\_

Из какого крана нельзя брать  
воду? \_\_\_\_\_

Из каких ноготков не соберешь  
букета? \_\_\_\_\_

2.2 Решите кроссворд.

**По вертикали:**

1. Большая лодка; шахматная фигура.

2. Доброе, нежное отношение; небольшое хищное животное.

3. Тонкие и узкие пластинки, служащие указателями в различных измерительных приборах, часах; те, кто умеют стрелять.

4. Оптический прибор из двух линз или стёкол для глаз; счетная единица.

### По горизонтали:

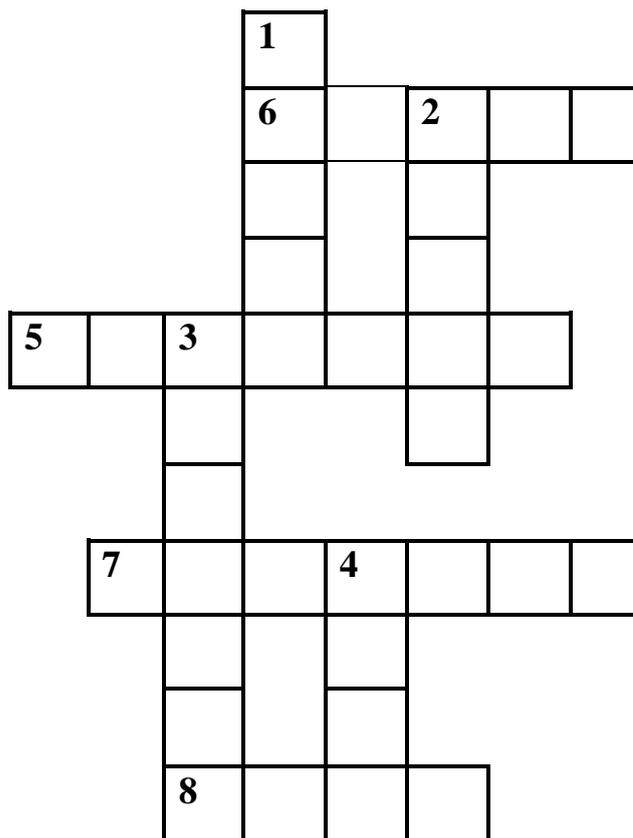
5. Птица; каша

6. Плотная шёлковая ткань; сборник графической справочной информации (карт, и т. п.).

7. Маленькая птичка; плёнка на молоке.

8. Травянистое растение; сорт конфет.

### Кроссворд



2.3 Определите, в какой паре представлены разные значения многозначного слова, а в какой слова- омонимы.

- а) молния куртки, шаровая молния,
- б) холодный ключ, ключ от шкафа,
- в) строительный завод, шкатулка с заводом,
- г) старый человек, старая мода.

## Глава 2. Поработаем со словарём.

1. Прочитайте предложения и ответьте на вопросы, используя словарь.  
*На день рождения сестра подарила мне новый альбом и кисть.*

*На картине кисть винограда была как настоящая.*

-В каком значении употребляется слово «кисть» в этих предложениях? Или же их несколько? Если да, то какие это значения? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Подберите синонимы к слову «верный», учитывая его значения с помощью словаря.

Верный друг, верный ответ, верный  
глаз. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. С помощью словаря сколько значений у слова «иголка»?

\_\_\_\_\_

Составьте сочетания слов, из которых будут понятны эти значения.

\_\_\_\_\_

4. С помощью словаря сколько значений у слова «линейка»?

\_\_\_\_\_

Назовите сочетания слов, из которых будут понятны эти значения.

\_\_\_\_\_

5. Прочитайте стихотворение и ответьте на вопросы, используя словарь.  
У мамы сердце золотое

И золотая голова,

И руки мамы золотые,

И спорятся ее дела.

И папа маму называет:

Ты человек наш золотой!

Сестричка только вот вздыхает:

«Ведь золото металл такой,

Колечко, правда, есть на пальце,

Но руки вовсе не блестят,  
А на лице у глаз морщинки,  
Не золотые – штук пять...  
И нет на сердце золотого,  
А сердце... так оно внутри,  
Оно в груди у мамы бьется,  
Попробуй пробу разгляди!

Сколько раз встречается слово «золотой» в тексте? \_\_\_\_\_

Сформулируйте лексическое значение слова «золотой» в каждом случае.

---

---

---

б. Используя словарь, определите, какие из выделенных слов являются многозначными словами.

- а) Кнопка лифта – канцелярская кнопка
- б) Кисть винограда – кисть руки
- в) Ключ от шкафа – (бьёт) холодный ключ
- г) Глухой человек – глухая деревня

## Глава 3. Мы это используем!

1. Прочитайте рассказ и ответьте на вопросы.

Это и вправду было как в сказке. Кленовые листья повисли на нитях осенней паутины. Лес прощался с солнцем. А при прощании все бывают особенно ласковы. Световые зайчики играли на опавших листьях. Я выбрал зайчика покрупнее и накрыл плащом. Получилась мягкая постель. (В. Песков)

О каких зайчиках говорится в рассказе? Какое еще значение имеет слово зайчик?

---

---

Объясни значение слов письменно. Если значений несколько, напиши все, известные тебе.

---

---

2. Выбери из ряда такое слово, чтобы оно подходило в оба предложения. Подчеркни его.

а) Через речку был построен ( ). На капитанском ( ) собралось много людей, все они любовались океаном.

*Слова: двор, мостик, порог, окоп.*

б) Группа ребят на байдарках преодолевали ( ) реки. Только он вышел за ( ), как услышал крик.

*Слова: дверь, окно, порог, граница, стена.*

в) Скоро на небо выйдет ( ), и станет светло. До Нового года осталось всего три ( )!

*Слова: луна, месяц, звезда, солнце.*

г) постепенно лошадь перешла на ( ). На снегу виднелись свежие следы ( ), но у дерева они исчезали.

*Слова: галоп, шаг, рысь, волк, погоня.*

3. Напиши со словом «мягкий» как можно больше словосочетаний в разных значениях? Если затрудняешься, обращай к справочному материалу.

*Материалы для справок: приятный для глаз; уступчивый; несуровое; с мягкими спальными местами; название буквы.*

4. Определи значение слова идти и вместо точек поставь подходящие по смыслу слова.

Идет девочка, \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_.

Идет снег, \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_.

Идет поезд, \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_.

Ему идет шляпа, \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_.









