

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов

Кафедра: Русского языка и методики его преподавания

ПОТЁПКИНА НАДЕЖДА ВЛАДИМИРОВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
"СМЫСЛ - ТЕКСТ"**

Направление: 44 03 05 Педагогическое образование

Профиль: Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой: канд. филол. наук, доцент

Г.С. Спиридонова

Дата, подпись _____

Руководитель: канд. филол. наук, доцент

Г.Л. Гладилина

Дата, подпись _____

Дата защиты: _____

Обучающийся: Н.В. Потёпкина

Дата, подпись _____

Оценка _____

Красноярск 2016

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы обогащения словарного запаса младшего школьника на основе лингвистической модели «Смысл ↔ Текст»	
1.1 Психологические механизмы обогащения словарного запаса младших школьников.....	6
1.2. Лингвистическая модель «Смысл ↔ Текст» в процессах восприятия и порождения речи.....	14
1.3 Методические основы работы над обогащением словарного запаса младших школьников.....	23
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.....	31
ГЛАВА II. Экспериментальная работа по обогащению словарного запаса младших школьников на основе лингвистической модели «Смысл ↔ Текст»	
2.1. Актуальный уровень развития словарного запаса младших школьников.....	34
2.2. Комплекс упражнений, направленных на обогащение словарного запаса младших школьников на основе концепции «Смысл ↔ Текст».....	46
2.3. Определение эффективности работы словарного запаса младших школьников на основе концепции «Смысл ↔ Текст».....	53
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ.....	63
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	69
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

ВВЕДЕНИЕ

Обогащение словарного запаса является приоритетным направлением в развитии речи младших школьников. Обучение успешной речевой коммуникации – главная цель школьного преподавания русского языка. В начальной школе формируются основные коммуникативные компетенции, связанные с восприятием и порождением речи.

Каждый человек в своей речи использует только какую-то небольшую (по сравнению с общим словарным фондом языка) часть лексики, и эта часть является его личным словарным запасом. Словарный запас современного школьника пополняется при взаимодействии с окружающими, в процессе обучения на уроках русского языка, а также за счет средств массовой информации. Но не каждое слово из пассивного переходит в активный словарный запас, и это препятствует свободному применению лексических средств. Речь – первооснова культуры каждого человека. И чем богаче словарный запас, тем точнее, красивее, выразительнее будет его речь. Человек с богатым словарным запасом может более полно и доступно выразить свои мысли в устной и письменной форме.

Проблемой обогащения словарного запаса младших школьников занимались такие ученые, как М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Текучев, Л.А. Ефросинина, С.В. Иванов и др.

Психологические основы усвоения словаря младшими школьниками находят отражение в исследованиях Н.И. Жинкина, Л.С. Выготского, Е.Е. Сапоговой, В.А. Артемовой, И.А. Зимней, В.П. Глухова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.Ф. Обуховой и др.

В нашем исследовании была предпринята попытка рассмотреть проблему актуализации словарных единиц в речи младших школьников на основе лингвистической модели «Смысл ↔ Текст». Данная модель была разработана учеными И.А. Мельчуком, А.К. Жолковским, Ю.Д. Апресяном в 60-е годы XX века и предполагала исчисление всех соответствий между языковыми знаками и присущими им смыслами на формализованной основе,

что позволяло избежать интуитивных толкований слова. Теория представляла собой описание естественного языка, понимаемого как устройство, обеспечивающее человеку переход от смысла к тексту («говорение», или построение текста) и от текста к смыслу («понимание», или интерпретация текста). Авторами были разработаны принципы построения Толково-комбинаторного словаря, реализующего данную модель. По разным причинам этот словарь так и не был издан в России. Однако идеи концепции «Смысл ↔ Текст» легли в основу современных исследований по проблемам семантики, разрабатываемых учеными Московской семантической школы под руководством Ю.Д. Апресяна. В лингвистической дидактике такой подход используется впервые.

Цель: определить эффективность работы над обогащением словарного запаса младшего школьника в свете лингвистической концепции «Смысл ↔ Текст».

Объект: процесс обогащения словарного запаса младших школьников.

Предмет: комплекс упражнений, построенный на основе концепции «Смысл ↔ Текст», направленный на обогащение словарного запаса учащихся начальной школы.

Задачи:

1. Сформировать теоретическую базу для работы над обогащением словаря младших школьников на основе лингвистической концепции «Смысл ↔ Текст»;
2. Определить содержание работы по выявлению актуального уровня развития словарного запаса младших школьников;
3. Провести экспериментальное исследование по выявлению актуального уровня развития словарного запаса младших школьников;
4. Определить содержание работы над обогащением словаря младших школьников на основе лингвистической концепции «Смысл ↔ Текст» и апробировать ее в экспериментальном классе;
5. Дать количественный и качественный анализ полученных данных;

6. Определить эффективность работы по обогащению словаря младших школьников на основе лингвистической концепции «Смысл ↔ Текст» с помощью статистических методов.

Методы исследования:

1. Анализ теоретической литературы;
2. Эксперимент;
3. Количественный и качественный анализ экспериментального материала;
4. Статистическая обработка данных.

Гипотеза: если работу над обогащением словарного запаса младшего школьника строить в соответствии с лингвистической моделью «Смысл ↔ Текст» и структурой словарной статьи Толково-комбинаторного словаря, т.е.:

- 1) выяснять компонентный состав слова путем выделения семантических примитивов;
- 2) выстраивать синтаксическую модель управления и исчислять все способы выражения этой модели;
- 3) определять словесное выражение основных лексических функций слова (синонимия, антонимия, родо-видовые отношения, конверсия, выражение таких значений, как «делать», «высокая степень чего-либо» и др.) – это будет способствовать обогащению словарного запаса.

Глава I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «СМЫСЛ ↔ ТЕКСТ»

§ 1. Психологические механизмы обогащения словарного запаса младших школьников

Речь является основным средством общения. С помощью речи человек получает и передает большое количество информации. Благодаря речи человек обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это могут позволить процессы неречевого познания, осуществляемого через органы чувств.

Всякий человек должен уметь выступать перед аудиторией, выражая свои мысли в форме устной речи, и этот вопрос требует более углубленного рассмотрения. Для того чтобы сознательно и планомерно развивать речь, необходимо знать устройство речевого механизма и особенности его работы.

Эти механизмы были и являются до сих пор предметом исследования многих психологов и психолингвистов. Наиболее полно характеристика психологических механизмов речевого действия представлена в исследованиях одной из отечественных школ психолингвистики («школа В. А. Артемова — Н.И. Жинкина — И. А. Зимней»).

Речь является одной из сложных высших психических функций человека, обеспечиваемой деятельностью головного мозга. В человеческом мозге хорошо развиты лобные доли. В левом полушарии мозга есть поля, которые отсутствуют у животных. Согласно Н.И. Жинкину, в левовисочной области расположено поле, анализирующее и синтезирующее акустические сигналы устной речи. В приеме речи важную функцию выполняет также левая теменно-височно-затылочная область. Но особенно существенную роль играют лобные области, регулирующие движения – это так называемый

речедвигательный анализатор, работающий в процессе развития речи совместно со слуховым анализатором. [Жинкин, 1998, с. 2]

У новорожденного слухоречедвигательный анализатор пуст. Включение этого анализатора в речевой процесс и образование во всей системе речевых полей связей - это и есть развитие речи. Наблюдения над речью в онтогенезе убедительно доказали, что способность к речи определяется потребностью в общении.

Развитие речи влечет за собой развитие мыслительных операций, и, наоборот, развитие мышления способствует развитию речи. Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения. В.П. Глухов считает, если речевое окружение и языковая среда не обеспечивают в полной мере потребности необходимой речевой практики ребенка, он оказывается не в состоянии усвоить язык в достаточном объеме. [Глухов, 2005, с. 200]

Язык должен вводиться систематически. Системность содержится уже в самом языке, так как язык сам по себе представляет систему. В условиях общения в кругу семьи можно добиться лишь самой первой элементарной ступени владения языком. По мнению Н.И. Жинкина, если среда удовлетворяет нормам литературного языка, то к моменту поступления в школу произношение ребенка в основном налажено. Однако все остальные языковые подсистемы – лексическая и грамматическая – остаются далеко не разработанными. Особенно мал активный словарь и не сформировано умение строить логически последовательную речь. Вот сюда и должны быть направлены систематические педагогические воздействия.

Задача состоит не только в том, чтобы ввести в память учащихся литературный язык, но главным образом в том, чтобы научить пользоваться этим языком наилучшим образом. Точнее говоря, применение языка является методом введения его в память учащихся. [Жинкин, 1998, с. 5]

При поступлении в школу ведущей деятельностью детей становится учебная. Доктор психологических наук Л.Ф. Обухова считает, что учебная деятельность способствует развитию познавательных способностей ребенка. В детском саду деятельность ребенка ограничена ознакомлением с окружающим, ребенку не дается система научных понятий. В школе за относительно короткий промежуток времени ребенок должен овладеть системой научных понятий – основой наук. Система научных понятий создавалась в течение тысячелетий. То, что человечество создавало в течение многих столетий, ребенок должен усвоить за небольшое количество лет. [Обухова, 1996, с. 32]

По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, благодаря учебной деятельности у младших школьников формируется ряд психологических новообразований: память приобретает ярко выраженный познавательный характер; восприятие переходит от произвольного к произвольному (целенаправленному); развивается воля ребенка; мышление начинает характеризоваться абстрактностью и обобщенностью и т.п. Младший школьный возраст определяется интенсивным интеллектуальным развитием. В связи с этим наиболее важным новообразованием этого возраста считается формирование основ теоретического мышления. Дети овладевают новыми знаниями, умениями и навыками. Таким образом, младший школьный возраст является очень благоприятным периодом в речевом развитии ребенка. Ребенок, будучи дошкольником, овладевает слышимым и произносимым словом, когда он поступает в школу перед ним стоит следующая задача – он должен овладеть видимым словом, т.е. письменной речью.

Согласно Н.И. Жинкину, «включение зрительного анализатора в цепь приборов второй сигнальной системы вызывает перестройку ранее сложившихся механизмов в слуховом и двигательном анализаторах и заставляет вырабатывать новые, дополнительные дифференцировки, обеспечивающие правильное письмо и беглое чтение» [Жинкин, 1988, с 12]

У младшего школьника должен выработаться навык перехода от слышимого слова к видимому, т.е от устной речи к письменной, и наоборот. Данные переходы требуют перестройки речевых механизмов, и так как младший школьник уже обладает второй сигнальной системой, то новая перестройка совершается при ее содействии.

Так как базальным, основным компонентом второго сигнала, согласно концепции И.П.Павлова, являются кинестетические возбуждения, идущие в двигательный анализатор от речевых органов, то следует допустить, что слово, принимаемое зрительным анализатором, не может быть оторвано от двигательного слогового стереотипа. Включение двигательного речевого анализатора – необходимое условие для правильного перехода от слова слышимого к видимому. Когда этот закономерный переход уже автоматизировался, необходимость в активном проговаривании слов перед написанием отпадает.

Чтение мы рассматриваем как процесс обратный письму. Здесь снова происходит перестановка механизма речи. При чтении происходит переход от видимого слова к слышимому. По мнению Н.И. Жинкина, для начинающего писать труден анализ, для обучающегося чтению – синтез. Для того чтобы синтез в процессе чтения осуществился в полной мере, необходимо, во-первых, узнать все слово в целом и, во-вторых, интонационно связать отдельные слова во фразу. [Жинкин, 1988,с.19]

Так как механизм чтения достаточно сложный, то работа по его механизации продолжается в течение ряда школьных лет, а если иметь в виду выразительное, художественное чтение, то совершенствование его – безгранично.

Особенно сложность вызывает перестройка механизмов речи при овладении детьми систематическим и последовательным изложением своих мыслей в устной и письменной форме.

Согласно Н.И Жинкину, ребенок, поступивший в школу, владеет родным языком в меру своих интеллектуальных потребностей. Он может

здать простые вопросы и ответить на них, готов слушать некоторое время интересный для него рассказ и способен выполнить несложные словесные инструкции. Но его высказывания надо все время поддерживать, вызывая на разговор, так как самостоятельная монологическая речь совершенно не развита. [Жинкин, 1988, с. 9]

Младший школьник убежден, что он нашел правильные средства выражения своей мысли, так как во внутренней речи для него они были достаточны. Жинкин Н.И считает, что каждый принимает речь в своих собственных словах. Личный языковой опыт у каждого человека отличен от опыта другого. Сложившийся у каждого словарь и оттенки значения слов своеобразны. Слова, которые встречаются в предложении, меняют свое значение, и нужно догадываться до смысла целого, подставляя эти новые значения. Если учащийся действительно понял смысл, то он всегда сможет передать его своими словами, не прибегая к подробному пересказу. Н.И.Жинкин большое значение в процессе развития речи дошкольников придавал накоплению речевых навыков и умений, с одной стороны, и овладению обеспечивающими эти навыки и умения языковыми средствами - с другой. По его мнению, при построении связного высказывания одним из важнейших условий является контроль за отбором нужных слов: Сообщение нового осуществляется в отборе слов. И далее: "Надо развивать наблюдательность за изменением значений, когда к одному и тому же слову присоединяются то одни, то другие слова».

Хороший отбор слов возможен лишь при наличии достаточного запаса слов. Обогащение лексического запаса детей идет в неразрывном взаимодействии с развитием речи. Перед учителем школы стоит задача научить детей задумываться над значением слова, употреблять его в точном соответствии с его значением, грамотно толковать значение слов в различных жизненных ситуациях: при определении понятий, явлений, фактов в процессе изучения школьных предметов, при разъяснении незнакомых слов, при взаимодействии со старшими, друзьями, сверстниками.

Целесообразно ввести понятие долговременной памяти, при помощи которого легче понять механизм формирования лексикона в мозгу человека. [Жинкин, 1988, с. 12-13]

Действие механизма равноценных замен обеспечивается наличием достаточного запаса слов. Это связано с действием механизмов памяти. Любое слово вводится в память путем проговаривания (вначале вслух потом - про себя), и чем активней оно применяется, тем лучше закрепляется в памяти. Слова, малоприменимые в процессе общения, переходят из активного словаря в пассивный. Таким образом, долговременная память обеспечивает человеку накопление словарного запаса, а механизм подбора равноценных замен — возможность отыскать адекватное для данной речевой ситуации слово.

При отборе слов скорее всплывет то слово, которое чаще употреблялось, слова, которые человек практически не употребляет в своей речи. Как правило, в устной речи мы долго не отыскиваем в своем словаре слово, которое было бы адекватней применить в той или иной речевой ситуации, на это просто нет времени. Поэтому мы применяем те слова, которые находятся наготове.

При несформированности активного словаря в речи будут употребляться не соответствующие теме слова, появятся оговорки, паузы, нежелательные замены и др. Так может произойти, если человек был не готов к устной речи. Но даже у заранее предупрежденного человека положительный результат появится только в том случае, если у него сформирован механизм подбора слов, адекватных теме высказывания.

Механизм подготовки может быть представлен таким образом: отыскиваются адекватные слова, для этого можно использовать различные информационные источники: словари, статьи, заметки, книги и другие вспомогательные материалы. Предстоящее выступление проговаривается в различных вариантах. Таким образом, слова будут поставлены в наиболее благоприятные условия и в отборе слов не возникнет трудности. Жинкин Н.И. считает, что подготовленную речь не следует заучивать. Тогда она потеряет

естественность. Надо лишь оживить адекватные слова и позаботиться о синонимических вариантах. [Жинкин, 1988 с. 15]

Не менее существенную роль в механизме речи играет короткая, оперативная память, работающая несколько секунд. За это время надо отобрать какую-то синтаксическую схему и включить в нее отобранные из долговременной памяти слова (схемы, модели синтаксических конструкций хранятся в долговременной памяти). Следовательно, сущность оперативной памяти сводится к двум функциям: в ходе составления предложения удерживать в памяти уже сказанное и в то же время определить то, что должно быть произнесено (написано, услышано). Все перечисленные операции совершаются очень быстро и, как правило, мы их не замечаем.

Все трудности речи младших школьников, которые описывались выше, возникают как раз из-за неразработанности оперативной речевой памяти. Одна из главных задач при работе над развитием речи – развитие этого механизма. Для этого требуется систематическая и упорная работа учителей и родителей.

Работу механизма оперативной памяти можно представить следующим образом: удерживается и упреждается каждая пара синтаксически связанных слов, в то же время удерживается общий смысл всего предложения. Согласно Н.И. Жинкину, когда происходит удержание и упреждение не всего предложения сразу, а последовательное связывание, уменьшается объем каждого акта оперативной памяти и увеличивается напряженность в распределении времени. [Жинкин, 1988, с. 17]

Осуществляя отбор слов и составляя предложения, учащиеся должны учитывать, что отобранные ими слова должны быть адекватными замыслу высказывания.

Чтобы пробудить у младших школьников потребность хорошо о чем-нибудь рассказать, нужно предложить им такую тему, которая бы удовлетворяла их интересам и была бы увлекательной для самих рассказчиков, то есть нужно ввести учащихся в роль увлеченных своим рассказом повествователей.

При решении данной задачи, по мнению Н.И. Жинкина, есть своя техника. Замысел рассказа формируется также в механизме удержания и упреждения и относится ко всему рассказу в целом. Это планирование построения рассказа. Психологический механизм планирования несколько сложнее, чем обычное составление плана и осуществление его в процессе выступления, поэтому предварительная запись плана, каким бы он ни казался хорошим, действует не так, как мы рассчитываем.

Предварительно написанный план, конечно, облегчает устное выступление, но решает лишь половину дела, остальное решается путем формирования у младших школьников способности менять, исправлять, перестраивать текст по ходу выступления и учитывать при этом реакцию слушающих

Планирование в устной речи происходит следующим образом: во внутренней речи планируются смысловые этапы развития рассказа с учетом всего сказанного ранее. Именно поэтому составленный предварительно план рассказа не может регулировать конструкцию речи, осуществляющуюся в процессе самого планирования. В устной речи рассказчик не может вернуть сказанное вернуть.

Наша задача состоит в том, чтобы, опираясь на психологические особенности младшего школьного возраста, направить усилия на развитие языковой способности младшего школьника.

§2. Лингвистическая модель «Смысл ↔ Текст» в процессах восприятия и порождения речи

В 60-е гг. при Лаборатории машинного перевода МГПИИЯ сложилось объединение лингвистов, впоследствии получившее название Московской семантической школы. В нее входили Ю.Д. Апресян, И.А. Мельчук, А.К. Жолковский и целый ряд других лингвистов, участвовавших в разработке модели «Смысл ↔ Текст» (далее МСТ) — интегральной модели языка и ее применении к анализу различных языков. В этой модели, задающей

соответствие между смыслом предложения и его формой в направлении от содержания к выражению, смысл (= значение) предложения определяется «как инвариант его синонимических преобразований, т. е. то общее, что позволяет носителям языка признавать данное предложение равнозначным целому ряду других предложений». [Кобозева, 2000, с.27]

«Смысл ↔ Текст» лежит у истоков современной семантики. Из неё также выросла теория интегрального описания языка.

Теория представляет собой описание естественного языка, понимаемого как устройство, обеспечивающее человеку переход от смысла к тексту («говорение», или построение текста) и от текста к смыслу («понимание», или интерпретация текста); отсюда символ двунаправленной стрелки в названии теории.

Согласно М.А. Кронгаузу, наиболее разработанным в теории является переход от смысла к тексту, т.е. языковой синтез. Теория предполагает многоуровневую модель языка, то есть такую, в которой «построение текста на основе заданного смысла происходит не непосредственно, а с помощью серии переходов от одного уровня представления к другому и правил перехода между ними». [Кронгауз, 2001, с. 259]

Система правил, которая осуществляет такой переход, в модели называется семантическим компонентом. Особенно интересными компонентами модели являются толково-комбинаторный словарь и система перефразирования, а также такие понятия, как лексические функции и модель управления.

Толково-комбинаторный словарь был задуман как важнейшая часть лингвистической модели «Смысл ↔ Текст», он принадлежит к классу толковых словарей, но имеет две важные черты, которые отличают его от всех известных толковых словарей: во-первых, его «активный» характер, т.е. он ориентирован на потребности говорящего; его целью является помочь построить текст, дать пользователю возможность найти все мыслимые средства выражения нужной ему идеи и отобрать то, которое более актуально

данному контексту (парадигматический аспект), и указать правильный способ комбинирования выбранных средств во фразе (синтагматический аспект). Во-вторых, формализованность, т.е. ТКС исключает всякое существенное обращение к интуиции, к его способности догадываться о чем-либо по примерам, заключать по аналогии и т.п. Все, что сообщается в ТКС, сообщается в явной форме и только с помощью заранее установленных средств. ТКС-ом может пользоваться человек, совершенно не знающий русского языка, или даже компьютер (при определенной доработке), но при этом он не рассчитан на машину. [Мельчук, 1995. с. 3 – 11.]

Также одной из особенностей ТКС является то, что, в отличие от других толковых словарей, единицей описания является не просто слово, а слово в одном значении – лексема, и именно отдельная лексема снабжается словарной статьей.

Словарная статья ТКС делится на три части. Первая часть предполагает выделение семантических примитивов – мельчайших, далее неделимых «атомов» смысла, которые составляют лексическое значение слова; вторая зона представляет собой синтаксическую модель управления, где исчисляются все способы выражения актантов, т.е. участников ситуации для данного слова. Например, для выражения значения глагола *восхищаться* необходимо указание на субъект действия (кто восхищается) и на объект (чем восхищается). При этом субъект – всегда имя в именительном падеже, а объект – либо существительное в творительном падеже, либо придаточная часть сложноподчиненного предложения с коррелятом в главной части *тем (...тем, как мастерски она лжет)*. Третья часть словарной статьи называется зоной лексической сочетаемости, или зоной лексических функций. Зона лексических функций – некий общий и абстрактный смысл, который выражается особой лексемой по отношению к данной лексеме. Например, смысл «делать» для лексемы *преступление* выражается с помощью глагола *совершать*.

В ТКС для каждого слова приводятся все слова, связанные с ним по смыслу. Приводятся его **парадигматические варианты** (замены), т.е. те

языковые средства, которые заменяют данное слово в определенных контекстах при определенных условиях, и его **синтагматические партнеры**, или параметры, т. е. те языковые средства, которые выражают при данном слове различные смыслы. Все эти средства называются **лексическими коррелятами**.

В языках, требующих специальных способов выражения, смыслов не так уж много (около 60). Для ТКС необходимо иметь от 50 до 60 лексических функций. Для каждой лексемы словарная статья задает значения всех этих функций и этим она представляет ее несвободную лексическую сочетаемость систематическим образом, чего не делает ни один из известных словарей.

Автор приводит пример с лексемой ОШИБКА 1 [орфографическая] и следующие лексические функции: делать (= **Oper**), начинаться (= **Incep**), иметь место (= **Func**), ликвидировать (= **Liqu**) и очень /большой (= **Magn**). В соответствующей словарной статье мы найдем:

ОШИБКА 1

Oper: *сделать, допустить*

IncepFunc: *вкрасться*

LiquFunc: *исправить, устранить*

Magn: *грубая*

ТКС очень интересен: он представляет развернутый образец для создания других словарей, как для русского, так и для других языков. Он отражает новейшие результаты современной семантики и синтаксиса. ТКС-словарем может пользоваться не только человек, имеющий специальную подготовку; содержащаяся в нем информация доступна, хотя бы частично, для кого угодно, начиная от школьников, так как им можно пользоваться, полностью игнорируя формальную сторону: вполне достаточно читать списки словосочетаний (=значений лексических функций).

По мнению И.М. Кобозевой, невозможно описать лексическое значение слова без учета корреляций, связывающих это слово с другими словами в языке. В этом смысле выявление корреляций, в которые вступает данное

слово, можно рассматривать как вспомогательное средство для достижения конечной цели — дать адекватное описание значения этого слова. [Кобозева, 2000, с.98]

Вся лексика представляет собой совокупность неких частных систем – семантических полей, внутри которых слова связаны отношениями взаимного противопоставления. Основателем теории семантического поля является немецкий ученый Йост Трир. Согласно его теории, на каждое «понятийное поле», соответствующее определенному кругу понятий, как бы накладываются слова, членившие его без остатка и образующие «словесное» поле. При этом каждое слово получает смысл только как часть соответствующего поля. Носитель языка в полной мере знает значение слова лишь в том случае, если ему известны значения других слов из того же поля. В современном языкознании **семантическое поле** определяется как совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений. [Кобозева, 2000, с.98]

В Московской семантической школе в рамках модели «Смысл \Leftrightarrow Текст» понятию (общей) семантической корреляции соответствует понятие лексической функции-замены.

В работе И.М. Кобозевой «Лингвистическая семантика» системные отношения на уровне значений в лексике рассматриваются в виде набора семантических корреляций. Рассмотрим некоторые из них.

Синонимия. Слова, связываемые синонимической корреляцией, называются синонимами. (В МСТ корреляции данной группы обозначаются символом **Syn.**)

В зависимости от того, есть ли вообще различия в значении слов, и если допускаются, то какие, выделяются разновидности синонимии. Корреляция полной или точной синонимии связывает между собой слова, которые не имеют никаких семантических различий.

Точные синонимы, не имеют никаких семантических различий: бросать — кидать; глядеть — смотреть; плебисцит — референдум; везде — всюду; заснуть — уснуть. Если значение двух слов совпадают во всем, кроме экспрессивно-оценочных элементов, то связывающее их отношение называют (экспрессивно-)стилистической синонимией. Примеры экспрессивно-стилистических синонимов: *убегать* — *дранать* — *улепетывать*.

Вопреки общепринятой практике, согласно которой синонимы должны принадлежать к одной части речи, синтаксическими синонимами должны считаться и слова, которые различаются только своей принадлежностью к определенной лексико-грамматической категории, например, глагол *доверять* и сочетание *иметь доверие*, прилагательное *красивый* и имя существительное *красота*. В МСТ корреляции данной группы обозначаются символом **Der** (дериваты).

Слова, достаточно близкие по значению, но не взаимозаменяемые во всех контекстах (в отличие от синонимов, которые должны быть взаимозаменяемы в любом контексте). Среди разновидностей квазисинонимии особо выделяются гипонимия и несовместимость. В МСТ квазисинонимия обозначается символом **Syn** с подстрочными индексами. [Там же, с.99]

Гипонимия. Гипонимические корреляции связывают слово, выражающее общее родовое понятие класса со словами, обозначающими частные подразделения этого понятия. Слово, выражающее более общее понятие, называется **гиперонимом**, а слово, обозначающее частный случай, вид указанного рода объектов или явлений, называется **гипонимом**. В МСТ гипонимической корреляции соответствуют две лексических функции — одна из множества гипонимов в множество гиперонимов, и другая — обратная ей. Функция **Gener** сопоставляет некоторому исходному слову, слово, обозначающее соответствующее родовое понятие, например, Gener (дуб) = *дерево*; Gener (племянник) = *родственник*; Gener (синий) = *цвет*; Gener (идти) = *передвигаться*; Gener (стакан) = *сосуд*.

Слова, имеющие общий гипероним, называются когипонимами, или согипонимами. Так, слово *дерево* является гиперонимом по отношению к словам *дуб*, *ель*, *осина* и т. п., которые являются его гипонимами, и тем самым когипонимами по отношению друг к другу.

На основе родо-видовых корреляций можно строить эндоцентрические ряды, в которых каждое следующее слово ряда представляет собой гипоним по отношению к предыдущему слову и гипероним по отношению к последующему, например: *человек* — *ребенок* — *мальчик* ~ *пострел*. Лексемы из таких рядов могут быть использованы в речи для называния одного и того же лица, предмета.

Следствием использования гиперонима вместо его гипонима является скрадывание отсутствующих у гипонима семантических признаков. Семантическим эффектом чрезмерной точности является подчеркивание признаков гипонима. К употреблению лексем с маркированным уровнем точности (в сторону меньшей, чем следовало бы, конкретности) мы прибегаем в следующих ситуациях:

- 1) при выражении сочувствия: *Бедный ребенок! Несчастное животное!*
- 2) при невозможности (из-за незнания) или нежелании быть более точным ср. *Что у тебя в коробке? — Музыкальный инструмент;*
- 3) для демонстрации того, что ты хорошо разбираешься в соответствующей области, ср. *камешки* вместо *алмазы* в устах ювелира. [Там же, с.102 – 103]

Несовместимость. В отношении несовместимости находятся слова, которые несовместимы в том смысле, что они не могут в один и тот же момент времени характеризовать одно и то же явление, относиться к одному и тому же объекту. Так, слова *студент* и *поэт* имеют разные значения, но они не связаны отношением несовместимости (множества студентов и поэтов могут пересекаться), тогда как слова *студент* и *школьник* несовместимы по значению. Слова могут находиться в отношении несовместимости и в том случае, когда в языке отсутствует слово, выражающее то родовое общее

понятие, которое расчленено между значениями этих слов. Так, например, нет слова, которое выражало бы родовое понятие для находящихся в отношении несовместимости слов *отличник, хорошист, троечник* и т.д. В МСТ данной корреляции соответствует лексическая функция **Synn**, например, *Synn (саднить) = жечь, ломить, нить, резать, стрелять*. [Там же, с. 104]

Корреляция «часть — целое». Данное отношение связывает имя объекта с именами его составных частей. Так, слово *книга* связано корреляцией «часть — целое» со словами *обложка, переплет, страница* и проч. В отличие от представителей некоторого вида, каждый из которых одновременно является и представителем соответствующего рода, ни одна из частей целого не является сама по себе целым.

В рамках данного типа корреляций можно выделять его разновидности. Так, частным случаем этого отношения можно считать отношение между словом, обозначающим некоторую единую, хотя и сложную по своему составу сущность, и словом, обозначающим элемент или член этой сущности. В МСТ этому несимметричному отношению соответствует две ЛФ-3: **Sing** (например, *Sing (бусы) = бусина*) и обратная к ней функция **Mult** (например, *Mult (корабль) = флот*). Еще один частный случай корреляций данного типа — отношение между именем некоторого иерархически организованного множества, рассматриваемого как целое, и названием главного элемента этого множества. В МСТ данному отношению соответствует ЛФ **Cap**, ставящая в соответствие множеству его главный элемент. Так, *Cap (банда) = главарь*. [Там же, с. 103]

Антонимия. Под антонимией понимается группа корреляций, связывающих слова, выражающие в том или ином отношении противоположные понятия. Существуют три основные разновидности антонимии.

Комплементарная антонимия - характеризует пару слов, когда отрицание того, что обозначает одно из них, влечет утверждение того, что

обозначает второе, например, *женатый* — *холостой*, *спать* — *бодрствовать*, *с* — *без*.

Отношение векторной антонимии связывает слова, обозначающие разнонаправленные действия: *влететь* — *вылететь*, *здороваться* - *прощаться*, *замерзнуть* - *оттаивать* и т. п.

Отношение контрарной антонимии связывает слова, в значение которых входит указание на противоположные зоны шкалы, соответствующей тому или иному измерению или параметру объекта или явления, например, такому как размер, температура, интенсивность, скорость и т. п.

В МСТ симметричному отношению антонимии соответствует ЛФ-3 - **Anti**. [Там же, с.104-105]

Конверсивность. Конверсивная корреляция связывает слова, обозначающие одну и ту же ситуацию, но рассматриваемую с точки зрения разных ее участников: *выиграть* — *проиграть*, *над* — *под*, *иметь* — *принадлежать*, *младше* — *старше* и т. п. В МСТ симметричному отношению конверсивности соответствует ЛФ-3 **Conv**. [Там же, с.105]

Корреляции семантической производности. Слова, связываемые отношениями этого типа, часто, но не всегда оказываются формально связанными словообразовательным отношением производного и производящего слова. Так, например, в паре *слушать* — *слушатель* семантическое отношение между действием и его типовым исполнителем выражено словообразовательными средствами.

В рамках корреляций семантической производности можно выделить такую их разновидность, как **актантные корреляции**, сопоставляющие имени ситуации стандартное наименование обязательного участника — актанта (в МСТ им соответствуют ЛФ-3- S_i). К ним относятся следующие корреляции: 1) действие — субъект действия (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 S_1): S_1 (слушать) = *слушатель*; 2) действие — объект действия (в МСТ ей соответствует ЛФ-3- S_2): S_2 (боготворить) = *кумир*.

Также существуют такие корреляции семантической производности, как «действие — инструмент действия» (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 S_{instr}): *стрелять — оружие; пилить — пила*; «действие - средство, используемое при его совершении» (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 S_{mod}): *отравлять - отравка, кормить - пища, финансировать - деньги*; «действие — способ действия» (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 S_{mod}): *ходить — походка, писать — почерк*; «действие — его результат» (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 S_{res}): *царапать — царапина, ранить — рана, перечислять — перечень*; «действие — место действия» (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 S_{loc}): *жить — жилье, хоронить — могила*; «действие — способный к нему» (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 A_{tei}): A_{tei} (плакать) — *слезливый*; «действие — такой, над которым можно легко производить это действие» (в МСТ ей соответствует ЛФ-3 A_{ble2}): *ломать — ломкий, есть — съедобный, перевозить — транспортабельный* и целый ряд других корреляций семантической производности. [Там же, с.106-107]

Рассмотренные корреляции являются общими для различных семантических полей. Помимо рассмотренных существуют корреляции семантической производности, специфические для того или иного семантического поля.

Модель «Смысл ↔ Текст» может быть особенно эффективной в процессе развития речи младших школьников.

§ 3. Методические основы работы над обогащением словарного запаса младших школьников

Одна из самых важнейших задач курса русского языка в начальной школе – это обогащение словарного запаса учащихся. При достаточном объеме словарного запаса младший школьник адекватно воспринимает смысл высказывания и строит собственное.

Цели обогащения словарного запаса: 1) количественное увеличение слов и их качественное совершенствование; 2) обучение применению недавно

изученных и уже ранее известных слов. [Баранов, Ипполитова, Ладыженская, Львов, 2001, с. 233]

Количественное увеличение слов подразумевает прибавление новых слов к тем, которые уже имеются в словарном запасе. Под качественным словарным запасом школьника подразумевается усвоение новых значений уже известных ему слов, а также замена просторечных слов литературными.

Обучение применению недавно изученных и уже известных слов представляет собой выбор школьником слов для решения определенной коммуникативной задачи. Реализация второй цели предполагает «работу над контекстным употреблением слов – над точностью и целесообразностью употребления слов в зависимости от цели, темы, ситуации и стиля создаваемого текста». [Там же, с. 234]

Каждый конкретный носитель языка не может знать всех слов родного языка, он понимает и использует в своей речи только какую-то небольшую (по сравнению с общим словарным фондом языка) часть лексики. Эта часть является **личным словарным запасом**. Он делится на активный и пассивный запас. Активный словарь включает в себя те слова, которые ребенок постоянно использует в устной и письменной речи, а также понимает их значение. Их употребление не вызывает у учащегося каких-либо трудностей. В пассивный словарь школьника входят слова, которые он встречает и узнает в разных источниках, но не употребляет в своей речи либо употребляет крайне редко. Словарный состав очень подвижен. Слова из одной части словарного запаса могут переходить в другой: из пассивного в активный и наоборот. [Плотникова, 2011, с.4]

Очень важная задача педагога «помочь учащимся овладеть сочетаемостью и сферой применения пассивных слов, чтобы перевести их в активный словарный запас учащегося, т.е. решить обе задачи обогащения словарного запаса детей». [Баранов, Ипполитова, Ладыженская, Львов, 2001, с.235]

Источников пополнения словарного запаса младших школьников достаточно много: речь окружающих, речь учителя, чтение книг, газет, журналов, слушание радио, просмотр телевизора, походы в различного рода культурные заведения и др. Все источники пополнения словарного запаса в зависимости от вида восприятия М.Т. Баранов делит на следующие группы: 1) воспринимаемые зрительно; 2) воспринимаемые на слух; 3) воспринимаемые одновременно на слух и зрительно.

У каждой из групп есть свои положительные и отрицательные стороны. При зрительном восприятии школьник может вернуться к прочитанному, задуматься, запомнить графический образ слова. Отсутствие слухового восприятия является недостатком этой группы. Достоинством второй группы является то, что ребенок воспринимает слова на слух, а недостатком является отсутствие зрительного восприятия, а в связи с этим у школьника нет возможности вернуться и повторно прослушать, если нет аудиозаписей. Положительной стороной источников третьей группы является то, что они могут одновременно восприниматься и зрительно, и на слух. Школьники имеют возможность неоднократно вернуться к этому материалу. Недостатком является то, что говорение и письмо в этом случае отсутствуют. «Чем большим количеством анализаторов воспринимается слово, тем оно прочнее запоминается детьми. Поэтому нужно каждое слово провести через сознание школьника несколько раз и в разных контекстах, чтобы активное участие в усвоении слова принимали и зрение, и слух, и рука, и память, и, конечно, сознание». [Бобровская, 2003 с. 47]

В настоящее время в процессе обогащения словарного запаса учащихся учителя опираются на словарь текстов учебников по русскому языку, на изучаемые литературные произведения, на словарь текстов для изложений и предположительный словарь тем сочинений. [Баранов, Ипполитова..., 2001, с.238]

Ученые отмечают необходимость расширять запас антонимов и синонимов, лексико-семантических, тематических групп. Каждая из

тематических групп охватывает большое количество слов. При обучении «отбираются общеупотребительные слова, составляющие основу словаря той или иной группы».[Там же, с.240] Выделяются базовые лексикологические умения, которыми должен владеть школьник: 1) умение раскрывать лексическое значение, известных ему слов; 2) умение определять лексическое значение в ближайшем словесном окружении (т.е в контексте); 3) умение находить в контексте уже изученные лексические явления; 4) умение подбирать и группировать данные явления; 5) умение использовать толковый словарь.

«Занимаясь обогащением словарного запаса учащихся, необходимо опираться на издавна установленную связь между усвоением новых знаний и новых слов, так как новые знания закрепляются в форме слов. Знания о мире на уроках русского языка являются источником содержания обучения школьников коммуникативным умениям, а также служат базой расширения их словарного запаса». [Там же, с.244]

Семантизация незнакомых и частично знакомых учащимся слов. Семантизация – выявление смысла, значения языковой единицы. Она имеет огромное значение при обогащении словарного запаса учащихся.

В методике преподавания русского языка используются специальные методы толкования лексического значения слов. «Приемы семантизации предназначены, во-первых, для соединения в сознании ученика слова и реалии, в результате чего слово в языке ученика выполняет назывную функцию, во-вторых, раскрытия семантических множителей, составляющих смысловую структуру слова. С учетом этих двух функций приемами семантизации являются семантическое определение, структурно-семантическая мотивация, сопоставление с известным учащимся словом, наглядность, контекст». [Там же, с.245]

Семантическим определением является подбор и развернутое толкование лексического значения слова. Прежде выясняют родовую принадлежность слова, а затем видовые признаки.

Структурно-семантическая мотивация – это тоже один из приемов раскрытия лексического значения слова при совместной работе учителя и учащихся. «Развернутое толкование лексического значения слова строится на основе семантики, во-первых, исходного слова, во-вторых, словообразовательного значения морфемы, с помощью которой образовано производное слово. В семантическом определении, составленном с помощью данного приема семантизации, также указываются родовая принадлежность и видовые признаки». [Там же, с.245] Также при семантизации слова используется такой прием, как сопоставление с уже известным словом. Он заключается в том, что учащийся переносит лексическое значение семантизируемого слова на уже известный ему синоним или антоним. Такой прием не обеспечивает у школьников полного понимания семантики слова, а обеспечивает лишь понимание текста.

Наглядность тоже используется как способ семантизации, для этого учитель представляет вниманию учащихся реальный предмет или графическое изображение этого предмета. Обычно этот способ применяется для семантизации слова с конкретным значением.

Использование контекста как приема семантизации обеспечивает лишь самое общее представление о слове.

«Использование на уроке всех приемов семантизации при толковании незнакомого слова неэкономно. Их выбор зависит от пути и от цели семантизации: вводится ли незнакомого слово в активный речевой обиход или ставится задача дать самое общее представление о слове, необходимое для понимания читаемого, слышимого». [Там же, с.248]

Школьников необходимо учить умению раскрывать «смысл слова», правильно понимать его значение, а для этого нужны знания приемов толкования. [Бобровская, 2003, с. 47]

Умение семантизировать незнакомое слова имеет очень важное значение для лингвистического мышления учащихся. Данная работа должна регулярно проводиться учителем. В учебниках по русскому языку есть слова,

которые выделены знаком * вверху справа, лексические задания, например: В каком значении употреблено слово? Какие еще значения этого слова вы знаете?

При анализе слова как языковой единицы необходимо учесть его особенности: слово непосредственно связано с предметным миром, имеет смысловые (семантические) связи с другими словами, слово может менять свое лексическое значение в зависимости от словесного окружения, слово употребляется в связи с его задачами в разных стилях речи.

Необходимо обучать школьников пользоваться толковым словарем. Это умение позволит им в школьном возрасте и будучи взрослыми преодолевать затруднения и совершенствовать свои лексические знания о языке. Прежде всего нужно развивать у ребенка потребность в обращении к толковому словарю. Для этого учитель может специально создать проблемную ситуацию, чтобы школьник обратился к словарю, или же использует естественную ситуацию анализа незнакомых слов в тексте.

«Формируется умение обращаться к толковому словарю с помощью следующих упражнений:

- нахождение слова в толковом словаре;
- чтение в словарной статье толкования лексического значения слова;
- нахождение в толковом словаре слов определенной группы по соответствующим пометам». [Баранов, Ипполитова, Ладыженская, Львов, 2001, с.250]

На уроке слова вводятся группой либо по отдельности, как правило, они объединены общей темой. «Тематическая подача на уроке новой для учащихся лексики в настоящее время признана одним из ведущих путей обогащения детского словаря и его упорядочения». [Там же, 2001, с. 251] Для того чтобы слово прочно закрепилось в сознании учащегося, оно должно вступить в связь с рядом других понятий. Как показывает практика, успешно за урок может усвоиться 2 – 3 (максимум 3 – 4) слова. Так как работа над словом включает несколько этапов, Г.В. Бобровская предлагает следующие этапы работы над

словом 1) семантизация слова; 2) актуализация слова; 3) использование слова в речи.

Работа с синонимическими рядами. По мнению М.Т. Баранова, синонимы нужно вводить не отдельными словами, а целыми синонимическими рядами. В синонимический ряд может входить два и более слов. Входящие в него слова могут иметь абсолютно разные семантико-стилистические свойства.

Методика работы над синонимическими рядами включает в себя следующие этапы: 1) нахождение общего значения всего синонимического ряда, объяснение – почему эти слова называются синонимами; 2) нахождение отличий синонимов между собой различных синонимических рядов; 3) выясняется круг употребления синонимов в зависимости от их значения и стилистической окраски.

М.Т. Баранов предлагает использовать следующие виды словарно-семантических упражнений: 1) составление словосочетаний, отражающих типичную лексическую сочетаемость слов; 2) составление предложений; 3) тематических или лексико-семантических групп слов; 4) парадигмы (семантического поля) слова, а также узнавание слова по его семантическому определению, написание творческого диктанта и сочинения по опорным словам.

Перечисленные упражнения делятся на две группы: в первую входят упражнения, связанные с работой над значением слова, во вторую - с употреблением слова с учетом его значения. Упражнения первой группы - составление семантического определения и составление словосочетаний с учетом значения - взаимно незаменимы, поэтому их использование обязательно; упражнения второй группы похожи по своей дидактической сущности (имеется в виду включение слова в предложение), поэтому они взаимно заменимы. Использование всех видов в течении одного урока занимает много времени. Целесообразно к двум упражнениям первой группы

добавлять какое-либо одно из упражнений второй группы. [Там же, 2001, с.254]

Словарно-стилистическая работа. Для того чтобы ребенок научился создавать тексты в разных стилях, нужно расширять словарный запас и учить применять слова адекватные теме высказывания, необходимые для точности и выразительности. Один и тот же смысл можно выразить по-разному, используя при этом различные лексические и грамматические средства.

При создании текста учащиеся оказываются перед выбором определенного лексического материала из своего словарного запаса, и «чем богаче его словарь, чем он более структурирован по семантическим полям, тем поиск слова оказывается более удачным». [Там же, 2001, с. 255]

При обучении младших школьников правилу отбору слов учитель должен учитывать, что слова должны быть адекватны теме высказывания, ситуации, при которой совершается высказывание, адресату и цели; должно учитываться лексическое значение и сочетаемость слов.

Существуют упражнения, которые направлены на обучение младших школьников выбору слов. Н.И. Жинкин выработал ряд упражнений: стилистический эксперимент, анализ образца, творческий диктант. «М.В. Ушаков, Т.А. Ладыженская и М.Т. Баранов относят к творческому диктанту такую запись текста, при которой учащиеся вставляют в текст слова или словосочетания определенной грамматической категории или заменяют одни грамматические формы слов другими, близкими по значению, в результате чего текст расширяется». [Колесник, 2002, эл. рес.], свободный диктант, составление предложений, изложение и сочинение. [Там же, 2001, с.258]

По мнению А.М. Пешковского, стилистический эксперимент предполагает «искусственное придумывание стилистических вариантов к тексту... Так как всякий художественный текст представляет собой систему определенным образом соотносящихся между собой фактов, то всякое смещение этих соотношений, всякое изменение какого-либо факта ощущается обычно чрезвычайно резко и помогает оценить и определить роль элемента,

подвергнутого изменению». Он воспитывает языковое чутье, учит быть внимательным к языковым средствам и конечно является эффективным способом обогащения словарного запаса. Выполняя такого рода задания, учащиеся работают над выбором средств, подбирают синонимы.

Обогащение словарного запаса ребенка – очень важный компонент в развитии речи; словарный запас – это строительный материал для речи, и чем он будет прочнее и богаче, тем будет богаче речь ребенка. Обогащение словарного запаса – это очень трудная и кропотливая работа, которая требует от преподавателя творчества, больших усилий и некой системности. Ведь от нее будет зависеть дальнейшее речевое развитие школьника.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

1. При поступлении в школу у ребенка формируется целый ряд психологических новообразований, которые способствуют развитию речи детей, а в частности обогащению словарного запаса: память приобретает ярко выраженный познавательный характер; восприятие переходит от произвольного к произвольному (целенаправленному); развивается воля ребенка; мышление начинает характеризоваться абстрактностью и обобщенностью.

2. Теория «Смысл ↔ Текст» представляет собой описание естественного языка, понимаемого как устройство, обеспечивающее человеку переход от смысла к тексту и от текста к смыслу. Основные идеи концепции были отражены в толково-комбинаторном словаре, который был задуман как важнейшая часть лингвистической модели. Единицей описания является не просто слово, а слово в одном значении – лексема, и именно отдельная лексема снабжается словарной статьей. В ТКС для каждого слова приводятся все слова, связанные с ним по смыслу. Приводятся его парадигматические варианты (замены), т.е. те языковые средства, которые заменяют данное слово в определенных контекстах при определенных условиях, и его синтагматические партнеры, или параметры, т. е. те языковые средства,

которые выражают при данном слове различные смыслы. Все эти средства называются лексическими коррелятами. Связь слов с лексическими коррелятами описывается с помощью лексических функций. Таким образом, то или иное слово предстает во всех его соотношениях с другими словами, связанными с ним по смыслу, т.е. во всех парадигматических и синтагматических связях, что позволяет пользователю адекватно интерпретировать текст, а также сделать наиболее точный выбор необходимого средства выражения мысли при восприятии и порождении речи.

3. Личный словарный запас - небольшая (по сравнению с общим словарным фондом языка) часть лексики. Он делится на активный и пассивный запас.

Работа по обогащению словарного запаса происходит в двух направлениях: 1) количественное увеличение слов и их качественное совершенствование; 2) обучение применению недавно изученных и уже ранее известных слов.

Выделяются базовые лексикологические умения, которыми должен владеть школьник: 1) умение раскрывать лексическое значение известных ему слов; 2) умение определять лексическое значение в контексте; 3) умение находить изученные слова в контексте; 4) умение их подбирать и группировать; 5) умение использовать толковый словарь.

Семантизация – выявление смысла, значения языковой единицы. Приемы семантизации; семантическое определение, структурно-семантическая мотивация, сопоставление с уже известным словом, наглядность, контекст.

Расширение словарного запаса происходит также за счет ввода антонимов, синонимов, лексико-семантических, тематических групп.

В настоящее время одним из ведущих путей обогащения детского словаря и его упорядочения признана тематическая подача новой лексики на уроке. Это необходимо для того, чтобы учащийся видел связь данного слова

с рядом других понятий, таким образом оно прочно закрепится в его сознании.

ГЛАВА II.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ «СМЫСЛ \Leftrightarrow ТЕКСТ»

2.1. Актуальный уровень развития словарного запаса младших школьников.

Экспериментальная работа предполагала в качестве первого этапа исследование актуального уровня развития словарного запаса младших школьников.

Исследование проводилось во втором классе на базе МОУ СОШ № 97 г. Красноярска. В эксперименте приняли участие учащиеся 2 «А» класса в составе 15 человек и 2 «Б» в составе 15 человек. В качестве экспериментального класса мы выбрали 2 «А» класс, а в качестве контрольного – учащихся 2 «Б» класса. Учащиеся обучались по программе «Школа 2100». В констатирующем эксперименте основным методом был анализ работ учащихся. В результате эксперимента было получено 30 письменных работ.

В ходе исследования мы определили параметры оценки уровня развития активного словарного запаса младших школьников: 1. Умение актуализировать в речи слово по его смысловым компонентам. 2. Умение актуализировать слово в его парадигматических связях (синонимия, антонимия, гиперо-гипонимические отношения). 3. Умение актуализировать слово в его синтагматических связях (умение учитывать сочетаемость слова в соответствии с законами языка). Диагностическая программа исследования уровня развития словарного запаса младших школьников представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Диагностическая программа исследования словарного запаса младших школьников при актуализации слова

Критерий	Уровни развития словарного запаса		
	Низкий	Средний	Высокий
Зад.1.Актуализация слова по его смысловым компонентам	<p>Учащиеся слабо владеют умением «сворачивать» толкование в слово» испытывают серьезные затруднения при выражении и понимании смысла в речевых ситуациях. Могут идентифицировать по толкованию лексического значения 4 и менее слов из 7 предложенных.</p> <p>0-3 баллов.</p>	<p>Учащиеся в целом обладают умением «сворачивать» толкование в слово», умеют «выражать и понимать смысл», в некоторых случаях испытывают затруднения при актуализации слова в речи. Идентифицируют 4 – 5 слов из 7 предложенных.</p> <p>4 – 5 баллов.</p>	<p>Учащиеся обладают умением «сворачивать» толкование в слово», умеют «выражать и понимать смысл». Идентифицируют 6 – 7 слов из 7 предложенных.</p> <p>6 – 7 баллов.</p>
Зад.2.Актуализация слов в их парадигматических связях	<p>Учащиеся затрудняются в актуализации необходимого слова для эффективного решения коммуникативной</p>	<p>Учащиеся в целом могут актуализировать необходимое слово, опираясь на контекст, производить</p>	<p>Учащиеся могут актуализировать необходимое слово, опираясь на контекст, производить выбор языковых</p>

	<p>задачи. Не все вставленные слова в упражнении употреблены в свойственном им значении, в соответствии с заданием; приведено менее 3 видовых наименований; есть трудности в подборе синонимов и антонимов в заданном значении.</p> <p>0-4 баллов.</p>	<p>выбор языковых средств для эффективного решения коммуникативной задачи. Они используют в речи синонимы, антонимы, могут соотносить лексические единицы в отношении рода и вида. Все вставленные слова в упражнении употреблены в свойственном им значении, в соответствии с заданием, приведено не менее 3 видовых наименований; допускается 1 – 2 стилистических несоответствия выбранных слов; либо в одном предложении</p>	<p>средств для эффективного решения коммуникативной задачи. Используют в речи синонимы, антонимы, могут соотносить лексические единицы в отношении рода и вида. Все вставленные слова употреблены в свойственном им значении, в соответствии с заданием, приведено не менее 3 видовых наименований, в синонимических и антонимических рядах может быть представлено несколько слов.</p> <p>7 – 8 баллов.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>учащийся затрудняется в подборе необходимого слова.</p> <p>5 – 6 баллов.</p>	
<p>Зад.3.Актуализация слов в их синтагматических связях</p>	<p>Учащиеся слабо владеют умением актуализировать слово с учетом особенностей его сочетаемости.</p> <p>Правильный ответ дан только к одной из 3 предложенных задач либо нет ни одного правильного ответа.</p> <p>0- 3 баллов.</p>	<p>Учащиеся в целом владеют умением актуализировать слово с учетом особенностей его сочетаемости, однако в некоторых случаях могут испытывать затруднения. Даны правильные ответы на 2 из 3 предложенных задач.</p> <p>6 баллов.</p>	<p>Учащиеся владею умением актуализировать слово с учетом особенностей его сочетаемости.</p> <p>Даны правильные ответы на 3 предложенных задачи.</p> <p>9 баллов.</p>
<p>Общий уровень развития словарного запаса.</p>	0 - 14 баллов.	15 - 21 балл.	22 - 24 балла.

Первое задание направлено на выявление уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по смысловым компонентам. Учащимся были предложены следующие дефиниции:

1. *Сущ.* «Железный прут с загнутым концом; для перемешивания топлива в печи»;
2. *Сущ.* «Спальная, домашняя или больничная одежда; из мягкой ткани; состоящая из куртки и брюк свободного покроя»;
3. *Сущ.* «Теплые чувства, привязанность; как правило, по отношению к человеку или живому существу»;
4. *Сущ.* «Подарок; на память»;
5. *Прил.* «Стремящийся к приобретению новых знаний; пытливый»;
6. *Сущ.* «Искусство писать; четким, ровным и красивым почерком»;
7. *Сущ.* «Соревнование; дающее возможность выявить наиболее достойных из числа его участников».

Исходя из данных смысловых элементов учащимся должны были быть определены следующие слова: *кочерга, пижама, сувенир, любознательный, каллиграфический, конкурс.*

Анализ работ показал, что ученики испытывают затруднения при актуализации слова по смысловым компонентам. Эти затруднения связаны с неумением дифференцировать компоненты смысла (например, при ответе на 1-й вопрос назывались такие слова, как *прут, железный прут, железо* и даже *перчатка*; при ответе на 2-й вопрос приводились такие слова, как *халат, больничная, жилет*); неумение видеть весь комплекс компонентов лексического значения слова: за основу брался один какой-то компонент. Так, на толкование «Спальная, домашняя или больничная одежда; из мягкой ткани; состоящая из куртки и брюк свободного покроя» было приведено слово *халат*; учащиеся не увидели смысловые компоненты *куртка* и *брюки*. Вместо общего наименования приводилось частное. Например, при ответе на вопрос «Соревнование; дающее возможность выявить наиболее достойных из числа его участников» вместо слова *конкурс* приводилось слово *футбол*.

Количественный анализ работ учащихся по параметру «Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам» показал следующие результаты, представленные в Таблице 2:

Таблица 2

Уровни развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам

Класс	Уровни развития словарного запаса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Контрольный класс	1	7	6	40	8	53
Экспериментальный класс	1	6	7	47	7	47

Результаты выполнения данного задания показали преобладание низкого и среднего уровня развития словарного запаса младших школьников по параметру "Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам". Количество детей с высоким уровнем развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам в контрольном и экспериментальном классе одинаковое, количество учащихся со средним уровнем развития в том и другом классе примерно одинаковое.

Результаты анализа письменных работ учащихся по параметру "Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам" представлены на рис. 1.

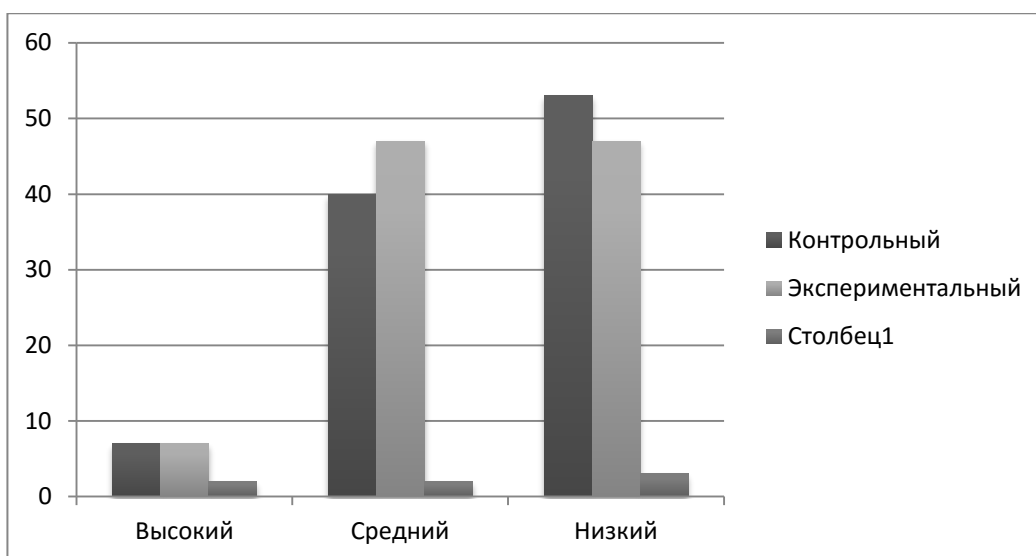


Рис. 1. Уровень развития словарного запаса при актуализации слова по его смысловым компонентам (распределение в %).

Второе задание было направлено на определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях (синонимия, антонимия, гиперо-гипонимические отношения).

Учащимся были даны предложения, в которых нужно было подобрать к выделенным словам синонимы, антонимы, родо-видовые наименования в соответствии с заданиями, в заключенными в скобках.

1. Полил сильный дождь. Наша одежда из **влажной** стала ... (вставь слово, близкое по смыслу выделенному). 2. Игорь видел в музее коллекцию **насекомых**: ... (вставь 3 и более слова, называющих насекомых). В ней были **маленькие** и совсем ... (вставь слово или несколько слов, близких по смыслу выделенному) жучки, но были и ... (вставь слово или несколько слов, противоположных по смыслу) жуки. 3. Начинался опасный **подъем** в горы. За ним следовал ... (вставь слово, противоположное по смыслу). Скалы были очень **крутые** и ... (вставь слово или несколько слов, близких по смыслу).

Для оценки второго задания были разработаны критерии, представленные в Таблице 3.

Учащиеся затрудняются подбирать слово, близкое по смыслу, с учетом контекста. Например, в предложении *Поллил сильный дождь. Наша одежда из*

влажной стала... приводится прилагательное *сухой* вместо *мокрый*. При назывании видовых наименований насекомых было приведено слово *змей*. В 3-ем предложении *Начинался опасный подъем в горы. За ним следовал ...* необходимо было вставить противоположное по смыслу слово. Учащиеся вставляли такие слова, как *альпинист, ветер, машина*, т.е. несоотносимые по смыслу с указанным словом.

Количественный анализ работ учащихся по параметру «Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях» дал следующие результаты:

Таблица 3

Уровни развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях

Класс	Уровни развития словарного запаса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Контрольный класс	1	7	5	33	9	60
Экспериментальный класс	0	0	7	47	8	53

Результаты выполнения данного задания показали преобладание низкого и среднего уровня развития словарного запаса младших школьников по параметру "Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях". Количество учащихся с низким и средним уровнем развития в контрольном и экспериментальном классах находится примерно на одном уровне.

Результаты анализа письменных работ учащихся по параметру "Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях " представлены на Рис. 2

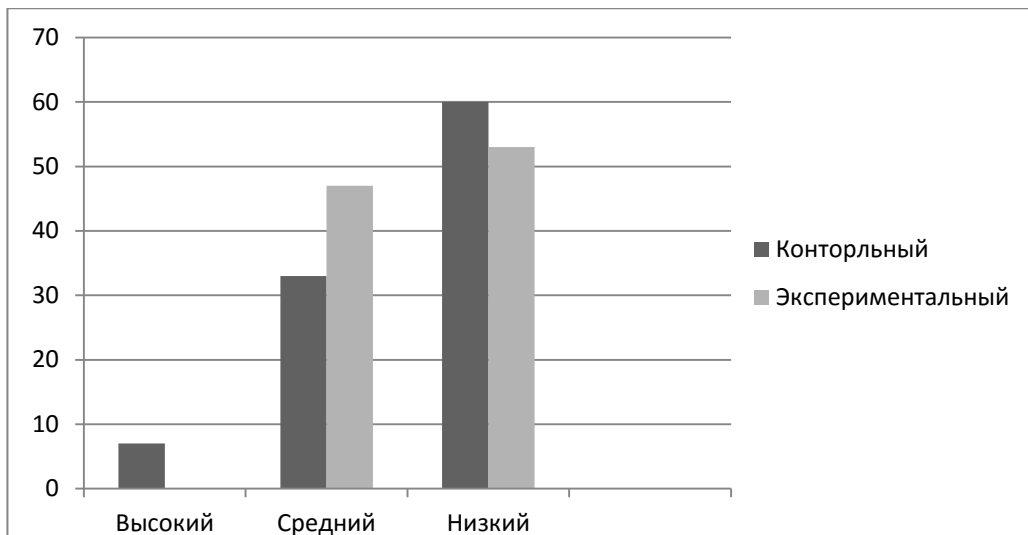


Рис. 2 . Уровень развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях (распределение в %).

Третье задание было направлено на определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов с учетом их синтагматических связей (умение учитывать сочетаемость слов в соответствии с законами языка).

Учащимся предлагалось решить лингвистические задачи [Кронгауз, выпуск №3, 2005], где детям предстояло в каждом ряду из 5 предложенных вариантов выбрать только одно слово, которое может сочетаться со всеми словами, данными в условии задачи.

1) Это можно *разжечь*. Может *разгореться*, а может *угаснуть*. Может *пылать*. Что это:

- а) дрова;
- б) костер;
- в) спор;
- г) фонарь;
- д) страсть.

2) Это можно *сохранить* и *иметь*, но этим нельзя *обладать*. Это можно *отдать*, но нельзя *взять*. С этим можно *выйти*, но нельзя *войти*. Что это:

- а) авторитет;
- б) вещь;

в) любовь;

г) честь;

д) яблоко.

3) В это можно *бить*, а можно *лезть*. Перед этим можно *стоять*, но нельзя *сидеть*. Что это:

а) гонг;

б) глаза;

в) метро;

г) очки;

д) лицо.

При анализе задания мы выяснили, что учащиеся испытывают затруднения при актуализации слова в соответствии с правилами его сочетаемости. Например, задание 1-ое (Это можно *разжечь*. Может *разгореться*, а может *угаснуть*. Может *пылать*) предполагало выбор одного слова из ряда предложенных: *дрова, костер, спор, фонарь, страсть*. Учащиеся затруднялись в правильном определении сочетаемостных характеристик слова и выбирали преимущественно слово с конкретным значением. Например, в указанном задании вместо слова *страсть* было приведено слово *дрова*.

Количественный анализ работ учащихся по параметру «Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях» дал следующие результаты:

Таблица 4

Уровень развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях

Класс	Уровни развития словарного запаса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Контрольный класс	1	7	4	27	10	66

Экспериментальный класс	0	0	7	47	8	53
-------------------------	---	---	---	----	---	----

Результаты выполнения данного задания показали преобладание низкого и среднего уровня развития словарного запаса младших школьников по параметру "Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях". Количество учащихся с низким уровнем развития в контрольном и экспериментальном классах находится примерно на одном уровне. Количество работ учащихся со средним уровнем в контрольном классе превышает экспериментальный. Работы с высоким уровнем развития данного умения имеются только у детей контрольного класса.

Результаты анализа письменных работ учащихся по параметру «Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях» представлены на Рис. 3

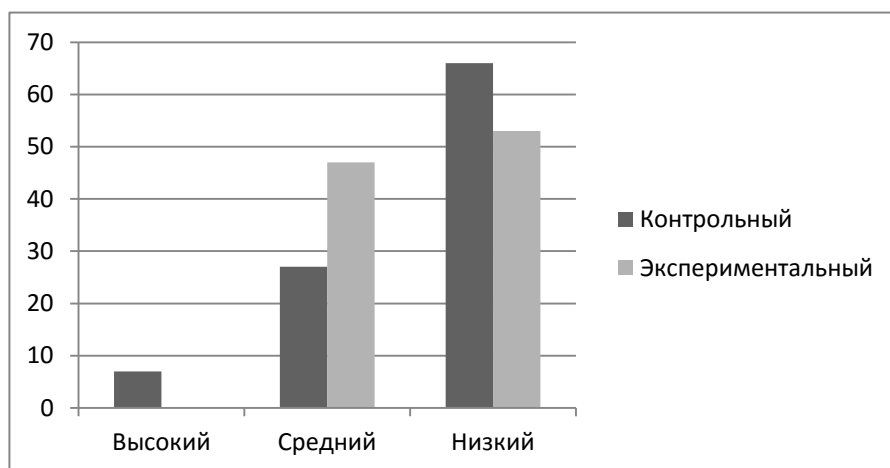


Рис. 3 . Уровень развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях (распределение в %).

Уровни развития словарного запаса у испытуемых с учётом комплекса параметров представлены в следующей в Таблице 5:

Таблица 5

Уровни развития словарного запаса у испытуемых с учётом комплекса параметров

Класс	Уровни развития речи					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Экспериментальный класс	0	0	7	47	8	53
Контрольный класс	0	0	6	40	9	60

Результаты анализа письменных работ учащихся с учётом комплекса параметров представлены на рис. 4

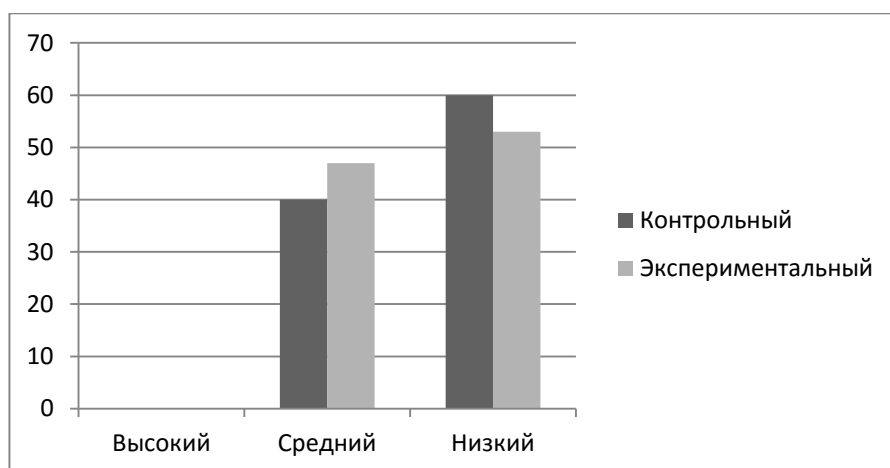


Рис. 4. Уровни развития словарного запаса учащихся с учётом комплекса параметров (распределение в %)

Из данных общей гистограммы видно, что низкий уровень в контрольном классе имеет 60%, а в экспериментальном классе - 53%. Учащихся с высоким уровнем в обоих классах не выявлено. Средним уровнем в контрольном классе обладают 40% учащихся, в экспериментальном классе - 47 %.

Исходя только из данных гистограммы, мы не можем судить о том, есть ли различия в уровнях развития словарного запаса у учеников контрольного и экспериментального классов. Поэтому для того, чтобы определить это, проведём сравнительный анализ данных, используя U – критерий Манна Уитни (Приложение 1). В результате проведённого статистического исследования мы

выяснили, что достоверного различия между учениками контрольного и экспериментального класса по уровню развития словарного запаса не обнаружено.

2.2. Комплекс упражнений, направленных на развитие словарного запаса младших школьников на основе концепции «Смысл \Leftrightarrow Текст».

Экспериментальные данные, полученные при изучении актуального уровня развития активного словарного запаса учащихся начальной школы, показали, что дети испытывают существенные затруднения при составлении текстов. Эти трудности связаны с необходимостью выбора точного слова в конкретной речевой ситуации, с разграничением лексического значения близких по семантике слов, с определением правил сочетаемости слов. Исходя из этого, нами была разработана система упражнений, направленная на повышение уровня данных умений у учащихся.

Мы поставили задачу провести работу над обогащением словаря младших школьников в соответствии со структурой словарной статьи ТКС. Работа проводилась в три этапа в системе 5 уроков: 1. Определение компонентного состава лексического значения слова; 2. Работа над моделью управления; 3. Работа над определением лексических функций.

На первом этапе, при выяснении компонентного состава лексического значения слова («семантических примитивов») учащимся предлагались семантические задачи М.А. Кронгауза:

Первая задача:

Рыба плавает, но не мяукает. Кошка, наоборот, мяукает, но не плавает. А для какого существа характерны все три следующих действия – жалит, шипит, откладывает яйца:

- а) комар;
- б) змея;
- в) курица;

г) оса;

д) утконос?

Детям предстояло определить, какому из перечисленных животных присущи все три названных действия – *жалит, шипит, откладывает яйца*. Учащиеся путем подстановки данных слов к перечисленным вариантам нашли правильный ответ. При решении задания они опирались на жизненный опыт и естественнонаучные знания. Нашей задачей было объяснить ход решения.

Наши рассуждения были следующими: «Разберем каждое понятие: *комар* может жалить и откладывать яйца, но такое действие, как шипение, комару не присуще, так как его звуковые сигналы называются *жужжанием*. *Курица* откладывает яйца и шипит, но она не может жалить. *Осе* присущи следующие обозначения действий: *жалит, откладывает яйца*. *Утконос* из всех перечисленных действий может лишь *откладывать яйца*. *Змее* присущи все перечисленные действия: она *жалит, шипит и откладывает яйца*». [Кронгауз, выпуск №3,2005]

Затем дети, у которых возникли трудности с выполнением данного задания, пользуясь предложенным мной алгоритмом, теперь уже вдумываясь в значение каждого слова, самостоятельно отыскивали правильный ответ.

Вторая задача.

У Маши был велосипед, а у ее брата Пети не было. Однажды Петин сосед, возвращаясь домой, увидел, что тот катается на Машинном велосипеде.

– Чей это велосипед? – спросил сосед.

– Теперь мой, – ответил Петя.

– Как так? – удивился сосед.

– Вот так.

– На время?

– Навсегда.

– Ты забрал его тайком?

– Нет.

– Силой?

– Нет, Маша сама отдала.

– Ты дал за него денег?

– Нет.

И Петя рассказал, что он велосипед:

а) одолжил;

б) купил;

в) отнял;

г) выменял;

д) украл.

Сопоставляя лексические значения лексем, учащиеся выделяли те семантические компоненты, которые являются общими для данного ряда (это значение приобретения), и те, которыми члены этого ряда противопоставлены друг другу (если взял не на время, то не *одолжил*: *одалживают* обязательно на какое-то время. Если взял не тайком, то не *украл*. Если взял не силой, то не *отнял*. Если не за деньги, то не *купил*. Из всего ряда, таким образом, остается единственный глагол. Ответ – *г) выменял*). [Кронгауз, выпуск №3,2005]

Третья задача.

За это можно *взяться*, но этого нельзя *коснуться*. До этого можно *довести*, и с этого можно *свести*, но на это нельзя *возвести*. Что это:

а) дело;

б) лестница;

в) перила;

г) победа;

д) ум?

Школьники должны были совершенствовать умение выражать и понимать смысл, учитывая не только значение слов, но и особенности их сочетаемости. Для этого предлагалась следующая лингвистическая задача: *За это можно взяться, но этого нельзя коснуться. До этого можно довести, и с этого можно свести, но на это нельзя возвести. Что это: а) дело; б) лестница; в) перила; г) победа; д) ум?*

Сопоставляя ряды слов, в поисках правильного ответа приводили устойчивые сочетания *взяться за ум, довести до ума, свести с ума* при невозможности выражений *коснуться ума* и *возвести на ум*. [Кронгауз, выпуск № 4, 2005]

На втором этапе при анализе компонентного состава лексического значения предлагался глагол *обещать*. Сравнивая значение этого глагола с другими словами, например, *говорить, предлагать, выяснять* и др., приходили к выводу о том, что это 1) глагол речи; 2) *обещать* уже и значит выполнять названное этим словом действие (перформативность); 3) то, что обещают, обращено к плану будущего; 4) то, что обещают, чаще всего является желательным для того, кому обещают (в отличие, например, от глагола *угрожать*).

Для выяснения того, с какими словами может сочетаться глагол *обещать*, использовались данные Словаря сочетаемости русского языка: *Обещать что кому-чему: обещать кому-чему-л. что: ~ помощь, поддержку, содействие, деньги, награду, журнал, книгу, путёвку, это (с неопр. ф.) ~ сделать что-л., помочь кому-л., заплатить, прийти, рассказать о чём-л., встретиться с кем-л. обещать что-л. кому-чему- (о человеке) ~ матери, жене, другу, товарищам, мне, ему, Ане ... классу, бригаде, семье ... Обещать как: ~ твёрдо. Любить, привыкнуть ... обещать что-л. кому-чему-л. Обещать [кому-чему-л.], что (с придат). Аня обещала матери прийти сегодня пораньше. Ты обещал мне, что вернёшь книгу сегодня. Не просите, я не могу вам этого обещать. Кто-что-л. обещает быть кем-чем-л. или каким-л. — кто-что-л. внушает надежду, что будет кем-чем-л. или каким-л. Маша обещает быть красавицей. Фильм обещает быть интересным.* [Словарь сочетаемости слов русского языка – с. 320]

Таким образом, исследование компонентного анализа лексем способствовало уточнению семантики слова, уяснению правил сочетаемости лексем, что является необходимым условием правильного выбора языковой

единицы в конкретной речевой ситуации для решения той или иной коммуникативной задачи.

Работа над моделью управления предполагала, во-первых, выяснение всех семантических валентностей лексемы, т.е. ее актантов, а во-вторых, исчисление всех возможных способов их выражения. Учащимся необходимо было составить предложения со словами *жаловаться, благодарить, обещать, забрать* так, чтобы были представлены все члены предложения, необходимые для понимания смысла, т.е. реализованы все синтаксические валентности, которые задает семантика каждого предикатного слова. Например, слово *обещать* является трехместным предикатом. Это значит, что для выражения его значения обязательно должен быть представлен субъект действия: *кто обещает*, адресат действия: *кому обещает*, и объект: *что обещает*.

Значение субъекта действия может быть выражено личным местоимением, существительным в ед. и мн. числе, но обязательно в именительном падеже; значение адресата должно выражаться формой дательного падежа существительного или местоимения. Объектное значение может быть выражено существительным в винительном падеже (*обещать помощь*), инфинитивом, управляющим словоформой в винительном падеже (*обещать купить собаку*), а также самостоятельной предикативной конструкцией, являющейся придаточной частью сложноподчиненного предложения (*обещать, что мы пойдем на экскурсию*).

Таким образом, анализ модели управления позволил сделать вывод о том, что лексическое значение предикатного слова может быть истолковано только в том случае, если присутствуют все необходимые для его выражения члены предложения. Наблюдения над способами выражения актантов помогли учащимся выстраивать собственные конструкции на основе имеющихся образцов.

На третьем этапе формирующего эксперимента проводилась работа над определением лексических функций. Работа предполагала поиск слов,

выражающих тот или иной смысл по отношению к заданному слову. На примере глагола *обещать* необходимо было выяснить, какими лексемами обозначается значение субъекта, объекта, как выражается значение «высокая степень» действия, значение «делать», есть ли у слова синонимы и антонимы, как может быть выражена конверсия (учащимся предлагалось «поменять местами» участников события).

Учащиеся выяснили, что значение «тот, кто выполняет действие», может быть выражено словом *обещалкин*. При этом отмечалось, что так называют человека, который много обещает, но не выполняет своих обещаний. Иллюстрацией этого значения слова послужил рассказ В. Постникова «Обещалкин»: *Нет, Колька, - покачал головой я, - не дам тебе больше списывать. – Но почему? – нахмурился Колька. – Жалко тебе, что ли? – Если ты будешь все время списывать, из тебя обещалкин получится. – Кто? – не понял приятель. – Ну, обещалкин, тот, кто всем только обещает, но никогда ничего не делает, - пояснил я*[Постников, с. 81 – 82]. Наблюдения показали, что слово *обещалкин* свойственно только разговорной речи. Кроме того, школьники отметили особенность значения этого слова: так называют человека, который не выполняет своих обещаний. Учащиеся выяснили, что для обозначения адресата (того, кому обещают) в русском языке нет специального слова, объектное же значение выражается существительным *обещание*, а также субстантивом *обещанное* (*обещанного три года ждут*).

К глаголу *обещать* подбирались синонимы, для поисков которых привлекались данные «Нового объяснительного словаря синонимов русского языка» под редакцией Ю.Д. Апресяна: *Обещать – давать обещание, брать на себя обязательство, давать слово, пообещать, наобещать, посулить, посулиться, сулиться, клясться, сулить золотые горы, божиться, зарекаться, давать зарок, закаиваться* [Новый объяснительный словарь синонимов русского языка/ Под ред. Ю.Д. Апресяна, - с. 687 - 692].

В составе синонимического ряда определялись семантические и стилистические признаки, по которым противопоставлены их компоненты. В частности, выделялись слова, имеющие значение «высокая степень интенсивности действия» (в ТКС это функция *Magn*): *клясться, сулить золотые горы, божиться, зарекаться, давать зарок*; значение «делать» (функция *Oper*): *давать обещание*. При рассмотрении этого действия со стороны разных участников ситуации (функция *Conv*) учащиеся выяснили, что один из этих участников *даёт обещание*, а другой – *берёт обещание*: *Я дал обещание маме, что буду хорошо учиться – Мама взяла обещание с сына, что он будет хорошо учиться*.

В качестве антонима к данному слову в языке в словаре приводится только составное наименование *отказаться от обещания*.

Таким образом, многоаспектный подход к изучению семантических и грамматических особенностей слова, реализованный в ходе выяснения компонентного состава слова, анализа синтаксической модели управления и лексических функций даёт возможность школьникам представить слово во всех его системных связях, осознать многообразие лексических средств языка, создать алгоритм действий при выборе нужной единицы, что, несомненно, делает более эффективным процесс коммуникации.

2.3. Определение эффективности работы, направленной на развитие словарного запаса младших школьников на основе концепции «Смысл ⇔ Текст»

Работа, направленная на развитие словарного запаса младших школьников на основе концепции «Смысл ⇔ Текст» проходила в течение 5 уроков на базе МОУ СОШ № 97 г. Красноярска, 3 «А» классе.

Для определения эффективности работы был проведён контрольный срез, который был построен так же, как и констатирующий эксперимент, т.е. включены задания того же типа, но имеющие другое содержание.

Уровень развития активного словарного запаса младших школьников оценивался по следующим параметрам: 1. Умение актуализировать слово по его смысловым компонентам. 2. Умение актуализировать слово в его парадигматических связях (синонимия, антонимия, гиперо-гипонимические отношения). 3. Умение актуализировать слово в его синтагматических связях (умение учитывать сочетаемость слова в соответствии с законами языка).

Критерии оценивания учащихся в баллах заданы в диагностической программе исследования словарного запаса (см. таблицу 1, стр.40).

Первое задание было направлено на определение умения актуализировать слово по его смысловым компонентам. От учащихся требовалось определить слово по его лексическому значению:

- 1) *Сущ.* «Торжественная песня; принятая как символ; государственного или народного единства»;
- 2) *Сущ.* «Место для торговли; обычно на площади»;
- 3) *Сущ.* «Зимняя обувь; сваленная из шерсти»;
- 4) *Сущ.* «Близкие отношения; основанные на взаимном доверии; привязанности; общих интересах»;
- 5) *Сущ.* «Человек, отличающийся храбростью; совершающий подвиги»;
- 6) *Сущ.* «Орудие, инструмент для рубки и тесания; в виде насаженной на деревянную рукоять железной лопатки; с острым лезвием»;
- 7) *Сущ.* «Прибор для определения стран света; имеющий намагниченную стрелку».

Анализ работ показал, что учащиеся экспериментального класса испытывают меньшие затруднения, чем учащиеся контрольного класса при актуализации слова по смысловым компонентам. Видна положительная динамика при дифференцировании учащимися компонентов смысла. Например, при ответе на 6-й вопрос большинство учащихся ответили слово *топор*, не взяв за основу один компонент лексического состава *орудие*, они учли все перечисленные компоненты лексического состава. При ответе на 3-й вопрос, где в ответе предполагалось видовое наименование обуви,

большинство учащихся экспериментального класса привели слово *валенки*, учитывая набор его дифференциальных сем.

Количественный анализ работ учащихся по параметру «Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам» дал следующие результаты:

Таблица 6

Уровни развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам

Класс	Уровни развития словарного запаса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Контрольный класс	0	0	9	60	6	40
Экспериментальный класс	5	33	7	47	3	20

Результаты выполнения данного задания показали рост количества детей в экспериментальном классе с высоким уровнем развития словарного запаса при актуализации слова по его смысловым компонентам. Количество детей с низким уровнем и в контрольном и в экспериментальном классе снизилось, однако их число в экспериментальном классе заметно ниже по сравнению с констатирующим этапом.

Результаты анализа письменных работ учащихся по параметру "Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам" представлены на рис. 5

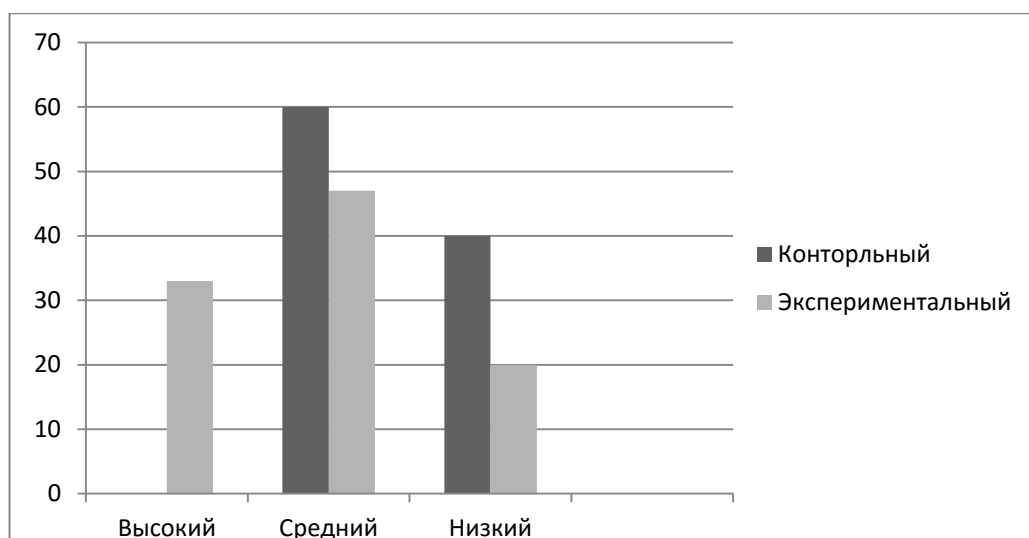


Рис. 5. Уровень развития словарного запаса при актуализации слова по его смысловым компонентам (распределение в %).

Второе задание было направлено на определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях (синонимия, антонимия, гиперо-гипонимические отношения).

Учащимся были даны предложения, в которых нужно было подобрать к выделенным словам синонимы, антонимы, родо-видовые наименования в соответствии с заданием в скобках.

1. Собака **охраняла** маленького ягненка. Даже когда его унесли, она не прекращала ...(вставь слово, близкое по смыслу выделенному) место, на котором он лежал. 2. Вика гуляла по лесу. Каких только **грибов** она не встретила: ... (вставь как можно больше слов, называющих видовые наименования выделенного). 3. Во время ее прогулки погода стояла **ясная**, но вдруг она стала ...(вставь слово, противоположное по смыслу), и Вика заторопилась домой.

В ходе проверки работ выяснилось, что у учащихся экспериментального класса замечена положительная динамика при подборе слов, близких по смыслу, с учетом контекста. Характер ошибок, допущенных учениками, связан с принадлежностью слова к другой части речи. Например, в предложении *Собака охраняла маленького ягненка. Даже когда его унесли,*

она не прекращала ...где нужно было вставить слово, близкое по смыслу выделенному, учащимся было приведено слово *страж*. Наименований, не относящимся к видовому составу грибов, приведено не было. С заданием, где было необходимо вставить противоположное по смыслу слово, большинство учащихся справились и, опираясь на противительное значение союза *но*, назвали слово *пасмурной*.

Таблица 7

Уровни развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях

Класс	Уровни развития словарного запаса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Контрольный класс	1	7	6	40	8	53
Экспериментальный класс	4	27	8	53	3	20

Результаты контрольного среза по параметру умение актуализировать слово в его парадигматических связях показали заметные сдвиги в росте высокого уровня у экспериментального класса. Заметно уменьшение числа детей в экспериментальном классе с низким уровнем (на 33%). Дети контрольного класса тоже показали небольшие сдвиги: количество детей со средним уровнем повысилось на 7%.

Результаты анализа письменных работ учащихся по параметру "Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях" представлены на рис. 6

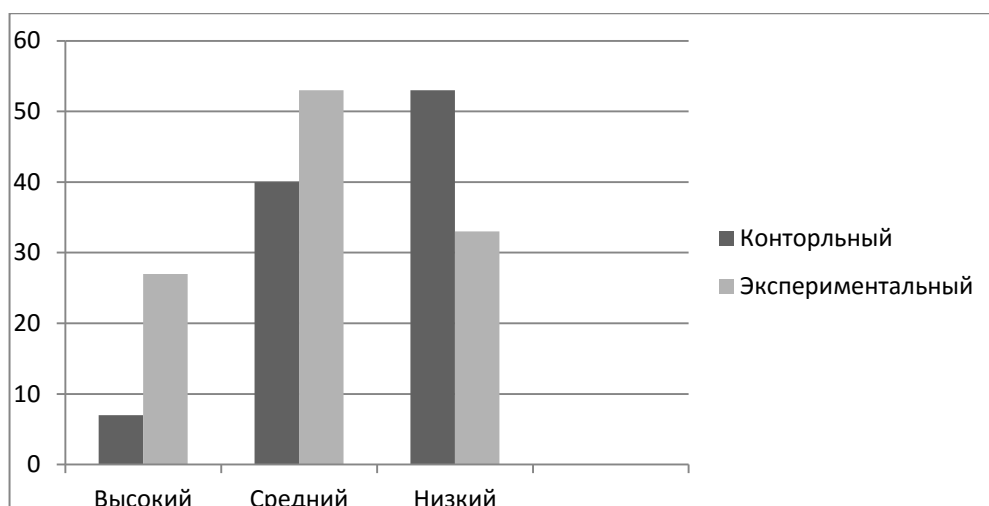


Рис. 6. Уровень развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях (распределение в %).

Третье задание было направлено на определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях (умение учитывать сочетаемость слов в соответствии с законами языка).

Учащимся предлагалось решить следующие лингвистические задачи, при условии, что в данных рядах из 5 предложенных вариантов только одно слово может сочетаться со всеми словами, данными в задаче.

Задача 1. Это можно раскрыть, но нельзя закрыть. В этом можно держать и хранить, но нельзя носить. Что это:

- а) ящик;
- б) чемодан;
- в) дом;
- г) секрет;
- д) замок?

Задача 2. Это можно прочистить, но нельзя очистить. Это можно вправить, но нельзя исправить. Это можно пудрить, но нельзя румянить. Что это:

- а) кости;
- б) мозги;
- в) труба;

- г) ум;
- д) щеки?

Задача 3. За это можно взяться, но этого нельзя коснуться. До этого можно довести и с этого можно свести, но на это нельзя возвести. Что это:

- а) дело;
- б) лестница;
- в) перила;
- г) победа;
- д) ум?

Анализ работ учащихся контрольного и экспериментального класса показал, что учащиеся экспериментального класса после проведенной формирующей работы испытывают меньшие затруднения, связанные с актуализацией слова в соответствии с законами сочетаемости. Например, в задании (*Это можно раскрыть, но нельзя закрыть. В этом можно держать и хранить, но нельзя носить*), которое предполагало выбор одного слова из ряда предложенных: *ящик, чемодан, дом, секрет, замок*, где ответом является слово абстрактной лексики, вызвало у учеников меньше трудностей, чем на констатирующем этапе.

Количественный анализ работ учащихся по параметру «Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях» дал следующие результаты:

Таблица 8

Уровень развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях

Класс	Уровни развития словарного запаса					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Контрольный класс	1	7	6	40	8	53

Экспериментальный класс	3	20	7	47	5	33
-------------------------	---	----	---	----	---	----

Результаты контрольного среза по параметру «умение актуализировать слова в их синтагматических связях» показали, что количество детей с высоким уровнем развития в экспериментальном классе увеличилось на 20%, в контрольном – на 7%. Также мы видим небольшой рост числа детей со средним уровнем. Количество детей с низким уровне в экспериментальном классе снизилось на 27%, в контрольном классе показатели не изменились.

Результаты анализа письменных работ учащихся по параметру «Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях» представлены на рис. 7

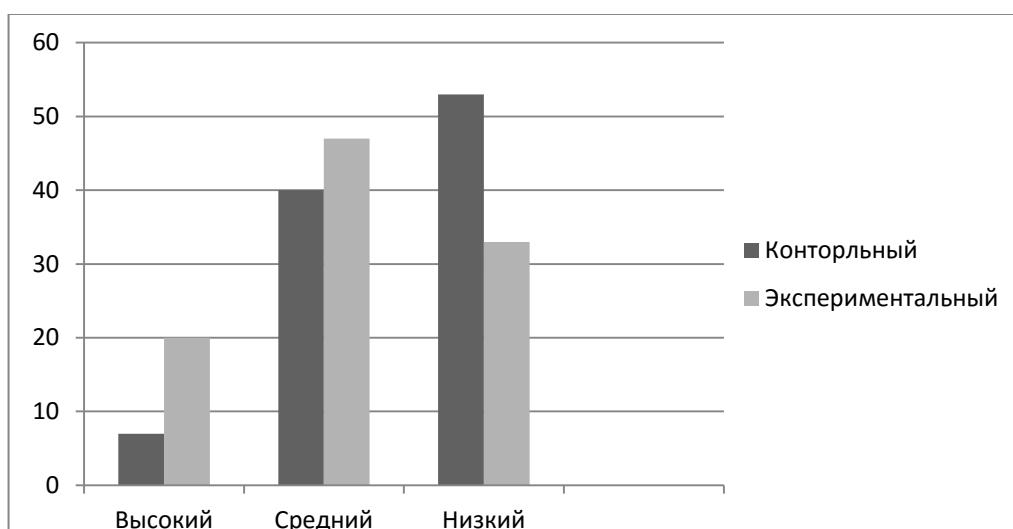


Рис.7. Уровень развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях (распределение в %).

В результате анализа были получены данные, отражающие уровни усвоения словарного запаса после проведения формирующего эксперимента. Для доказательства необходимости использования комплекса упражнений, направленных на развитие словарного запаса младшего школьника в процессе обучения, составлена таблица 9, отражающая результаты исследования словарного запаса до и после проведения формирующего эксперимента в контрольном и экспериментальном классах.

Таблица 9

Уровни усвоения лексического значения слова при исследовании словарного запаса учащихся экспериментального и контрольного класса до и после проведения формирующего эксперимента по трем параметрам

Класс	Уровни развития словарного запаса											
	Высокий				Средний				Низкий			
	До экспери-мента		После экспери-мента		До экспери-мента		После экспери-мента		До экспери-мента		После экспери-мента	
	Ч.	%	Ч.	%	Ч.	%	Ч.	%	Ч.	%	Ч.	%
Экспер.	0	0	2	13	7	47	9	60	8	53	4	27
Контр.	0	0	0	0	6	40	7	47	9	60	8	53

Как показывают данные, представленные в таблице, в экспериментальном классе уровни усвоения словарного запаса изменились.

В результате формирующего эксперимента процент учащихся, имеющих высокий уровень развития словарного запаса в экспериментальном классе, увеличился на 13%, низкий – уменьшился на 26%. Таким образом, мы видим, что в контрольном классе показатели уровней развития словарного запаса значительно не изменились. Количество детей со средним уровнем выросло на 7%. По данным таблицы была составлена сравнительная гистограмма:

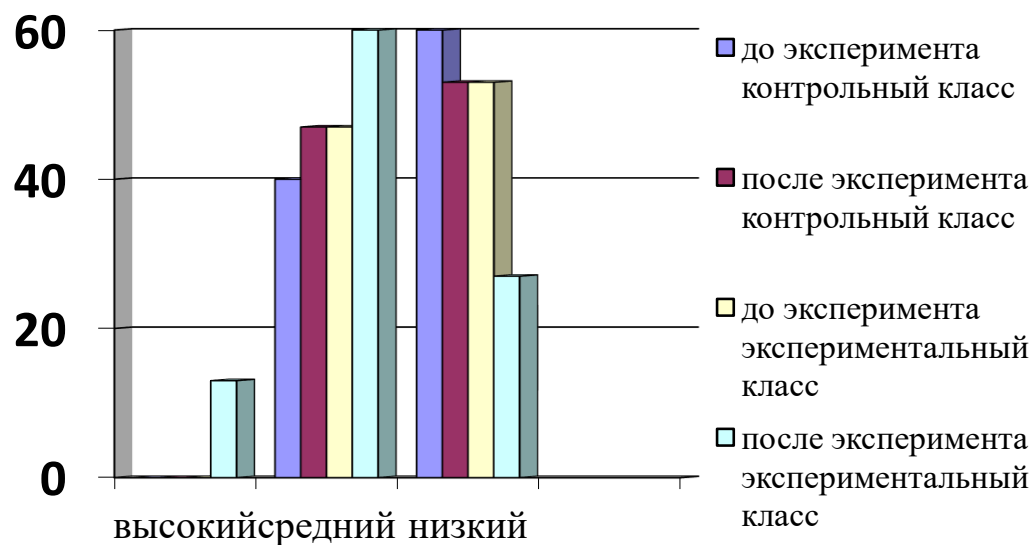


Рис.8. Уровни развития словарного при исследовании словарного запаса учащихся экспериментального и контрольного класса до и после проведения формирующего эксперимента (распределение в %).

Для выявления различий в уровнях развития словарного запаса у учеников контрольного и экспериментального классов нами был проведен сравнительный анализ данных, используя U – критерий Манна Уитни (Приложение 2). Проведенный анализ показал, что достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено.

Однако, результаты итогового среза в процентном соотношении показали положительную динамику в развитии словарного запаса учащихся в экспериментальном классе. Таким образом, гипотеза о том, что если в процессе работы над обогащением словарного запаса младшего школьника определить компонентный состав слова путем выделения семантических примитивов, синтаксической модели управления и лексических функций слова – это будет способствовать обогащению словарного запаса, подтвердилась.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

1. Для выявления актуального уровня развития активного словарного запаса младших школьников нами была разработана система упражнений с учетом следующих параметров: умение актуализировать слово по его смысловым компонентам, в его парадигматических связях и синтагматических связях (умение учитывать сочетаемость слов в соответствии с законами языка).

В первом задании учащимся предлагалось назвать по описанию лексического значения такие слова, как *кочерга, пижамы, сувенир* и др.

Во втором задании учащимся нужно было в контексте актуализировать необходимые слова, связанные парадигматическими отношениями: близкие по смыслу, противоположные по смыслу, а также слова, выражающие родовые отношения.

Третье задание предполагало решение лингвистических задач, в каждой из которых учащимся предстояло из 5 предложенных слов выбрать только одно, которое может сочетаться со всеми словами, данными в условии задачи.

В результате констатирующего эксперимента мы выявили, что низкий уровень в контрольном классе имеет 60%, а в экспериментальном классе - 53%. Учащихся с высоким уровнем в обоих классах не выявлено. Средним уровнем в контрольном классе обладают 40% учащихся, в экспериментальном классе - 47 %.

Таким образом, данные констатирующего эксперимента позволили определить основные направления работы над обогащением словаря младших школьников.

2. С целью обогащения словарного запаса было решено использовать на уроках русского языка комплекс упражнений. Работа велась в трех направлениях: 1. Определение компонентного состава лексического значения слова; 2. Работа над моделью управления; 3. Работа над определением лексических функций.

Работа над обогащением словаря младших школьников проводилась в соответствии со структурой словарной статьи ТКС. Для выяснения компонентного состава лексического значения слова («семантических примитивов») учащимся предлагались семантические задачи М.А. Кронгауза [Кронгауз, выпуск №3,2005].

Для анализа компонентного состава лексического значения предлагался глагол *обещать*. Далее мы выясняли, с какими словами может сочетаться данный глагол, для этого нами использовались данные Словаря сочетаемости русского языка [П. Н. Денисов, В. В. Морковкин,1983].

Работа над моделью управления данного слова предполагала, во-первых, выяснение всех семантических валентностей лексемы, т.е. ее актантов, а во-вторых, исчисление всех возможных способов их выражения.

Работа над лексическими функциями предполагала поиск слов, выражающих тот или иной смысл по отношению к заданному слову. Необходимо было выяснить, какими лексемами обозначается значение субъекта, объекта, как выражается значение «высокая степень» действия, значение «делать», есть ли у слова синонимы и антонимы, как может быть выражена конверсия.

3.Для определения эффективности работы был проведен контрольный срез, который построен так же, как и констатирующий эксперимент, т.е. включены задания того же типа, но имеющие другое содержание. Результаты показали положительную динамику развития речи учащихся в экспериментальном классе.

После проведения формирующего эксперимента, школьники в экспериментальном классе с учетом всех параметров показали следующие уровни: высокий уровень – 20%; средний уровень – 47%; низкий уровень – 33%.

В контрольном классе: высокий уровень – 0%;средний уровень – 33%; низкий уровень – 67%.

Таким образом, гипотеза о том, что если в процессе работы над обогащением словарного запаса младшего школьника определить компонентный состав слова путем выделения семантических примитивов, синтаксической модели управления и лексических функций слова – это будет способствовать обогащению словарного запаса, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обогащение словарного запаса является приоритетным направлением в развитии речи младших школьников. Обучение успешной речевой коммуникации является главной целью школьного преподавания русского языка. Проблемой обогащения словарного запаса младших школьников занимались такие ученые, как М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, А.В. Текучев, Л.А. Ефросинина, С.В. Иванов и др.

Изучение психолого-педагогических механизмов развития речи у младших школьников показало, что при поступлении в школу у ребенка формируется целый ряд психологических новообразований, которые способствуют развитию речи детей, а в частности обогащению словарного запаса.

Лингвистическая модель «Смысл ↔ Текст» представляет собой описание естественного языка, понимаемого как устройство, обеспечивающее человеку переход от смысла к тексту и от текста к смыслу. Основные идеи концепции были отражены в толково-комбинаторном словаре, в котором слово рассматривается во всех системных связях с другими словарными единицами.

При определении основных методических подходов к обогащению словарного запаса младшего школьника нам удалось выяснить, что существует немалое количество источников пополнения словарного запаса младшего школьника. Все их можно разделить в зависимости от вида восприятия. М.Т. Баранов делит на следующие группы: 1) воспринимаемые зрительно; 2) воспринимаемые на слух; 3) воспринимаемые одновременно на слух и зрительно.

Работа по обогащению словарного запаса происходит в двух направлениях: количественное увеличение слов и их качественное совершенствование; 2) обучение применению недавно изученных и уже ранее известных слов.

В ходе исследования мы определили параметры оценки уровня развития активного словарного запаса младших школьников: 1. Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слова по его смысловым компонентам. 2. Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их парадигматических связях (синонимия, антонимия, гиперо-гипонимические отношения). 3. Определение уровня развития словарного запаса младших школьников при актуализации слов в их синтагматических связях (умение учитывать сочетаемость слов в соответствии с законами языка).

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного с учетом названных параметров, свидетельствуют о том, что и в экспериментальном, и в контрольном классе преобладают средний и низкий уровни усвоения лексического значения слова.

На основе полученных данных был сделан вывод, что словарный запас учащихся требует дальнейшего совершенствования.

С этой целью было решено использовать на уроках русского языка комплекс упражнений, основанных на лингвистической модели «Смысл ↔ Текст». Работа велась в трех направлениях: 1. Определение компонентного состава лексического значения слова; 2. Работа над моделью управления; 3. Работа над определением лексических функций.

Работа над обогащением словаря младших школьников проводилась в соответствии со структурой словарной статьи ТКС. Для выяснения компонентного состава лексического значения слова («семантических примитивов») учащимся предлагались семантические задачи М.А. Кронгауза [Кронгауз, выпуск №3, 2005].

Для анализа компонентного состава лексического значения предлагался глагол *обещать*. С помощью Словаря сочетаемости русского языка мы выясняли, с какими словами может сочетаться данный глагол.

При работе над моделью управления данного слова мы выяснили все семантические валентности лексемы, т.е. ее актанты и все возможные способы их выражения.

Работая над лексическими функциями, мы осуществляли поиск слов, выражающих тот или иной смысл по отношению к заданному слову. Нами было выяснено, какими лексемами обозначается значение субъекта, объекта, как выражается значение «высокая степень» действия, значение «делать», есть ли у слова синонимы и антонимы, как может быть выражена конверсия.

Результаты контрольного среза после формирующего эксперимента показали положительную динамику развития словарного запаса у учащихся экспериментального класса.

По результатам контрольного среза с учетом всех параметров было выявлено, что у 20% учащихся экспериментального класса имеют высокий уровень развития словарного запаса; средний уровень имеют 47%; низкий уровень – 33%. В контрольном классе: высокий уровень – 0%; средний уровень – 33%; низкий уровень – 67%.

Таким образом, результаты формирующего эксперимента подтвердили наше предположение, что если строить работу в соответствии с лингвистической моделью «Смысл ↔ Текст» и структурой словарной статьи Толково-комбинаторного словаря - это будет способствовать обогащению словарного запаса

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алтабаева Е.В. Становление младшего школьника как языковой личности в процессе обучения русскому языку // Начальная школа. – 2005. – № 10. – с. 34 – 37.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. – М.: Издательство: Языки русской культуры, 1995. – 472 с.
3. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. – Справочное издание – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки славянской культуры». 2003. – 1488 с.
4. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. — 3-е изд., стер. — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 383 с.
5. Баранов М.Т, Ипполитова Н.А, Ладыженская Т.А, Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
6. Бобровская Г.В. Активизация словаря младшего школьника // Начальная школа. – 2003. – № 4. – с. 47 – 51
7. Блонский П. Психология младшего школьника. – М., 1997. – 574с.
8. Булохов В.Я. Повышение орфографической грамотности учащихся (в свете теории речевой деятельности). – Красноярск, 1993. – 184 с.
9. Восторгова Е. В. Краткий методический комментарий к Букварю и учебнику русского языка для 1 класса: Пособие для учителя начальной школы./ Е.В. Восторгова; Программа В.В. Репкина и др.: — 1 е изд. — М.: ВИТА ПРЕСС, 2012. — 80 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 1136 с.
11. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – 118с.
12. Выготский Л.С. Мышление и речь. Исследования психологические. – М., 1996. – 324с.

13. Гладилина, Г.Л., Потёпкина, Н.В. Обогащение словаря младших школьников в свете лингвистической концепции «Смысл↔Текст» // Актуальные проблемы коммуникативного образования в 21 веке: сборник научных статей по материалам VII Международной научно-практической конференции / под ред. Л.В. Гордеевой, Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИЦ НФИ КемГУ, 2016. – 273 с. ISBN 9785-91797-153-7. – С. 77 – 82.
14. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб.пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
15. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. – 1998, <http://www.twirpx.com/file/402464/>
16. Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей. // Журнал «Советская педагогика», №6, 1954.
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
18. Канакина В.П. Русский язык. 1 класс. Учеб.для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с.
19. Канакина В. П. Русский язык. 2 класс. Учеб.для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с.
20. Канакина В. П. Русский язык. 2 класс. Учеб.для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 2 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 144 с.
21. Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учеб.для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.

22. Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе. В 2 ч. Ч. 2/ В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.
23. Касаткин Л.Л. и др. Русский язык: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений/ под ред. Л.Л. Касаткина. – М., 2004. – 767 с.
24. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. — М.: Эдичориал УРСС, 2000. — 352 с.
25. Кронгауз М.А. Тысяча и одна задача по семантике // Журнал «Русский язык», №3, 4. – 2005.
26. Кронгауз М.А. Семантика: Учебник для вузов. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 399 с. – С. 259-263.
27. Колесник Е. Творческий диктант на уроках орфографии // Газета «Русский язык». – 2002. - № 6
28. Ладыженская Т.А. Речевые секреты. – М., 1992. – 144 с.
29. Ладыженская Т.А. Речь младших школьников и пути её развития. – М., 1986. – 176 с.
30. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М., 1975. – 225 с.
31. Леонтьев А.А. Основы теории развития речевой деятельности. – М., 1974. – 267 с.
32. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 214 с.
33. Львов М.Р., Горецкий В.П., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в младших классах: Уч. пос. для студентов высших пед. учебных заведений и колледжей. М.: Академия, 2000.
34. Мельчук И.А. Русский язык в модели "Смысл-Текст". – М. – Вена: Школа "Языки русской культуры", Венский славистический альманах, 1995. – XXVIII с., 682 с. – С. 3 - 11.
35. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. – М., Российское педагогическое агентство. 1996. – 374 с.

36. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Издательство М.: Аз, Издание 3-е, 1996, 928 с.
37. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянских культур, 2004. – 607 с.
38. Плотникова С.В. Лексикон младшего школьника и его развитие на уроках русского языка // Начальная школа. – 2007. – № 10. – с. 92 – 97.
39. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка: Учебное пособие - Москва: Флинта, 2011. – 224 с.
40. Потёпкина Н.В. Определение уровня развития активного словарного запаса младшего школьника в свете лингвистической модели «Смысл ↔ Текст». Материалы научно-практической конференции "Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития". Красноярск, 2015 г. - 92 с.
- Постников В.Ю. Веселый двоечник. Серия: Смешные рассказы. – М.: «Аквилегия-М», 2010. – 192 с.
41. Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учебник для 3 класса четырехлетней начальной школы. –М., 2000.– 255с.
42. Рамзаева Т.Г. Русский язык: Учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы. –М., 1999.– 255с.
43. Рамзаева, Т.Г. Программа по русскому языку для четырехлетней начальной школы // Т.Г. Рамзаева. Русский язык. 1 кл.: Книга для учителя: Тематическое и поурочное планирование – 3-е изд., стереотип. / Т.Г. Рамзаева. – М., 2002. – 96 с.
44. Репкин В.В. Учебный словарь русского языка: Учебное пособие для средних школ – Томск: Пеленг; издание 2-е, 1994, 656 с.

45. Репкин В.В., Восторгова Е.В. Некрасова Т.В.Русский язык 2 класс: Учебник В 2 частях, Часть 1. - М: Вита-Пресс",2013, - 176 с.
46. Репкин В.В., Восторгова Е.В. Некрасова Т.В.Русский язык 2 класс: Учебник В 2 частях, Часть 2. - М: Вита-Пресс",2014, - 160 с.
47. Репкин В.В., Восторгова Е.В. Некрасова Т.В.Русский язык 3 класс:Учебник В 2 частях, Часть 1. - М: "Вита-Пресс", 2014. - 208 с.
48. Репкин В.В., Восторгова Е.В. Некрасова Т.В.Русский язык 3 класс: Учебник В 2 частях, Часть 2. - М: "Вита-Пресс", 2014. - 192 с.
49. Репкин В.В., Восторгова Е.В. Некрасова Т.В.Русский язык 4 класс: Учебник В 2 частях, Часть 1. - М: "Вита-Пресс", 2014. - 208 с.
- 50.Репкин В.В., Восторгова Е.В. Некрасова Т.В.Русский язык 4 класс Учебник В 2 частях, Часть 2. - М: "Вита-Пресс", 2014. - 224 с.
51. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. – М., 1993.– 383с.
52. Русский язык: Учеб.для студентов./ под ред. Л.Ю. Максимова.– М., 1989.– 286с.
53. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
54. Саутина Е.В. Использование лексического материала с целью развития языковой личности младшего школьника // Начальная школа. – 2006. – №10. – с. 27 – 31
55. Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. — 2-е изд., испр. — М.: Рус. яз., 1983. — 688 с. – С. 320
56. Словарь русского языка: В 4 т./ Под.ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1981
57. Стеганцева Т.А., Аликин И.А., Толмачёв А.А. Методы организации и проведения психолого-педагогического исследования. – Красноярск, 2001.– 92 с.
58. Тихеева. Е.И. Развитие речи детей. – М., 1985. – 159 с.

59. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. – М.,1968. – 287 с.

60. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз и литература». – М., 1977. – 285 с.

Приложения

Приложение 1

Таблица 1

Сводная таблица результатов учащихся контрольного класса на констатирующем этапе

№	Имя Ф.	Уровни словарного запаса						Общее количество баллов	
		Актуализация слова по его смысловым компонентам		Актуализация слов в их парадигматических связях		Актуализация слов в их синтагматических связях			
		Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития
1	Лиза. Ч	5	Средний	7	Высокий	3	Низкий	15	Средний
2	Ангелина. В	4	Средний	3	Низкий	3	Низкий	10	Низкий
3	Аня Ж.	3	Низкий	4	Низкий	3	Низкий	10	Низкий
4	Маша Ж.	2	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
5	Настя Ш.	3	Низкий	2	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
6	Алена Н.	4	Средний	6	Средний	9	Высокий	19	Средний
7	Алиса Р.	2	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
8	Рома Г.	1	Низкий	4	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
9	Софья Х.	2	Низкий	4	Низкий	3	Низкий	9	Низкий
10	Валерия Б.	7	Высокий	5	Средний	6	Средний	18	Средний
11	Дима Х.	5	Средний	6	Средний	6	Средний	17	Средний
12	Лилит В.	3	Низкий	5	Средний	6	Средний	14	Средний
13	Арсений П.	5	Средний	5	Средний	6	Средний	16	Средний
14	Егор Н.	1	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
15	Настя Н.	4	Средний	3	Низкий	3	Низкий	10	Низкий

Таблица 2

Сводная таблица результатов учащихся экспериментального класса на констатирующем этапе

№	Имя Ф.	Уровни словарного запаса						Общее количество баллов	
		Актуализация слова по его смысловым компонентам		Актуализация слов в их парадигматических связях		Актуализация слов в их синтагматических связях			
		Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития
1	Вероника Л.	4	Средний	5	Средний	6	Средний	15	Средний
2	Катя К.	6	Высокий	6	Средний	6	Средний	18	Средний
3	Таися Ч.	4	Средний	5	Средний	6	Средний	15	Средний
4	Федя Ш.	4	Средний	5	Средний	6	Средний	15	Средний
5	Вика П.	1	Низкий	2	Низкий	3	Низкий	6	Низкий
6	Максим Л.	4	Средний	5	Средний	6	Средний	15	Средний
7	Катя П.	2	Низкий	2	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
8	Таня М.	4	Средний	5	Средний	6	Средний	15	Средний
9	Витя Е.	4	Средний	6	Средний	6	Средний	16	Средний
10	Катя Л.	1	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
11	Юля С.	1	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
12	Ваня Ш.	4	Средний	1	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
13	Наташа Н.	1	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
14	Антон С.	1	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
15	Женя Ц.	2	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	8	Низкий

Статистическая обработка данных до проведения формирующего эксперимента

Таблица 3

Частота встречаемости детей с различными уровнями развития словарного запаса в экспериментальном классе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий	N
Частота встречаемости уровня в экспериментальном классе	0	7	8	15

Таблица 4

Частота встречаемости детей с различными уровнями развития словарного запаса в контрольном классе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий	N
Частота встречаемости уровня в контрольном классе	0	6	9	15

Таблица 5

Сводная частотная таблица

Уровень развития	Высокий	Средний	Низкий	N
Количество детей в экспериментальном классе	0	7	8	15
Количество детей в контрольном классе	0	6	9	15

I. Существует ли различие в уровнях развития словарного запаса у учеников контрольного и экспериментального классов?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III. 1. H_0 –достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III. 2. Перед нами стоит задача сравнения выборок. Данные получены по балльной шкале измерения, и поэтому необходимо использовать непараметрические методы расчёта. Так как выборки независимы, то используем статистический метод U – критерий Манна-Уитни.

III.3.

Таблица 6

Ранжирование сводной выборки

№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Значение	с	с	с	с	с	с	с	с	С
Код группы	э	э	э	э	э	э	э	к	К
Ранг	7	7	7	7	7	7	7	7	7

Продолжение таблицы 6

Ранжирование сводной выборки

№ п/п	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Значение	с	с	с	с	н	Н	н	н	Н
Код группы	к	к	к	к	э	Э	э	э	Э
Ранг	7	7	7	7	22	22	22	22	22

Продолжение таблицы 6

Ранжирование сводной выборки

№ п/п	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Значение	н	н	н	н	н	н	н	н	Н
Код группы	э	э	э	к	к	к	к	к	К
Ранг	22	22	22	22	22	22	22	22	22

Продолжение таблицы 6

Ранжирование сводной выборки

№ п/п	28	29	30
Значение	н	н	н
Код группы	к	к	к
Ранг	22	22	22

$$R_{\text{э}} = 7 \cdot 7 + 8 \cdot 22 = 49 + 176 = 225$$

$$R_{\text{к}} = 6 \cdot 7 + 9 \cdot 22 = 42 + 198 = 240$$

Проверка:

$$R = R_{\text{э}} + R_{\text{к}} = 225 + 240 = 465$$

$$\Sigma = N \cdot (N+1)/2 = 30 \cdot 31/2 = 465$$

465 = 465, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчеты ранговых сумм проведены верно.

Далее рассчитываем $U_{\text{эмп}}$ по следующей формуле:

$$U_{\text{эмп}} = (N_1 \cdot N_2) + N_x \cdot (N_x + 1)/2 - R_x$$

$$U_{\text{эмп}} = (15 \cdot 15) + 15 \cdot (15+1)/2 - 240 = 225 + 120 - 240 = 105$$

Где, N_1 – объем выборки экспериментальной группы,

N_2 – объем выборки контрольной группы,

N_x – объем выборки имеющей наибольшее значение ранговой суммы R ,

R – наибольшая из ранговых сумм.

III. 4. Найдем $U_{\text{крит.}}$.

$$U_{\text{крит.}} = \begin{cases} 72 & \text{для } \rho \leq 0,05 \\ 56 & \text{для } \rho \leq 0,01 \end{cases}$$

III. 5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 .

Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 .

105 > 72, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

105 > 56, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 и отвергаем H_1 на обоих уровнях значимости.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено.

V. Достоверного различия между учениками контрольного и экспериментального класса по уровню развития словарного запаса не обнаружено.

Данные констатирующего эксперимента позволили определить основные направления работы над уточнением словарного запаса младших школьников при изучении семантики слова.

Приложение 2

Таблица 1

Сводная таблица результатов учащихся контрольного класса после формирующего эксперимента

№	Имя Ф.	Уровни словарного запаса						Общее количество баллов	
		Актуализация слова по его смысловым компонентам		Актуализация слов в их парадигматических связях		Актуализация слов в их синтагматических связях			
		Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития
1	Лиза. Ч	5	Средний	6	Средний	6	Средний	17	Средний
2	Ангелина. В	5	Средний	6	Средний	6	Средний	17	Средний
3	Аня Ж.	3	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
4	Маша Ж.	3	Низкий	4	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
5	Настя Ш.	5	Средний	4	Низкий	3	Низкий	10	Низкий
6	Алена Н.	5	Средний	6	Средний	9	Высокий	14	Средний
7	Алиса Р.	3	Низкий	4	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
8	Рома Г.	5	Средний	5	Низкий	3	Низкий	8	Низкий
9	Софья Х.	2	Низкий	4	Низкий	3	Низкий	7	Низкий
10	Валерия Б.	4	Средний	7	Высокий	6	Средний	17	Средний
11	Дима Х.	5	Средний	6	Средний	6	Средний	13	Средний
12	Лилит В.	5	Средний	5	Средний	6	Средний	16	Средний
13	Арсений П.	4	Средний	5	Средний	6	Средний	11	Средний
14	Егор Н.	3	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	9	Низкий
15	Настя Н.	3	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	9	Низкий

Таблица 2

Сводная таблица результатов учащихся экспериментального класса после формирующего эксперимента

№	Имя Ф.	Уровни словарного запаса						Общее количество баллов	
		Актуализация слова по его смысловым компонентам		Актуализация слов в их парадигматических связях		Актуализация слов в их синтагматических связях			
		Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития	Балл	Уровень развития
1	Вероника Л.	4	Средний	5	Средний	6	Средний	15	Средний
2	Катя К.	5	Высокий	5	Средний	6	Средний	16	Средний
3	Таися Ч.	3	Низкий	5	Средний	6	Средний	14	Средний
4	Федя Ш.	6	Высокий	7	Высокий	9	Высокий	22	Высокий
5	Вика П.	5	Средний	3	Низкий	3	Низкий	11	Низкий
6	Максим Л.	6	Высокий	7	Высокий	9	Высокий	22	Высокий
7	Катя П.	6	Высокий	5	Средний	6	Средний	17	Средний
8	Таня М.	6	Высокий	7	Высокий	6	Средний	21	Средний
9	Витя Е.	5	Средний	7	Высокий	6	Средний	18	Средний
10	Катя Л.	6	Средний	3	Низкий	3	Низкий	12	Низкий
11	Юля С.	5	Средний	5	Средний	3	Низкий	13	Низкий
12	Ваня Ш.	5	Средний	6	Средний	9	Высокий	20	Средний
13	Наташа Н.	3	Низкий	6	Средний	6	Средний	18	Средний
14	Антон С.	4	Средний	5	Средний	6	Низкий	15	Средний
15	Женя Ц.	3	Низкий	3	Низкий	3	Низкий	9	Низкий

Статистическая обработка данных после проведения формирующего эксперимента

Таблица 3

Частота встречаемости детей с различными уровнями развития словарного запаса в экспериментальном классе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий	N
Частота встречаемости уровня в экспериментальном классе	2	9	4	15

Таблица 4

Частота встречаемости детей с различными уровнями развития словарного запаса в контрольном классе

Уровень	Высокий	Средний	Низкий	N
Частота встречаемости уровня в контрольном классе	0	7	8	15

Таблица 5

Сводная частотная таблица

Уровень развития	Высокий	Средний	Низкий	N
Количество детей в экспериментальном классе	2	9	4	15
Количество детей в контрольном классе	0	7	8	15

I. Существует ли различие в уровнях развития словарного запаса у учеников контрольного и экспериментального классов?

Продолжение таблицы 6

Ранжирование сводной выборки

№ п/п	19	20	21	22	23	24	25	26	27
Значение	н	н	н	н	н	Н	н	н	н
Код группы	э	э	э	э	к	К	к	к	к
Ранг	24.5	24.5	24.5	24.5	24.5	24.5	24.5	24.5	24.5

Продолжение таблицы 6

Ранжирование сводной выборки

№ п/п	28	29	30
Значение	н	н	н
Код группы	к	к	к
Ранг	24.5	24.5	24.5

$$R_{\text{э}} = 2 * 1.5 + 9 * 10.5 + 4 * 24.5 = 3 + 94.5 + 98 = 195.5$$

$$R_{\text{к}} = 7 * 10.5 + 8 * 24.5 = 73.5 + 196 = 269.5$$

Проверка:

$$R = R_{\text{э}} + R_{\text{к}} = 195.5 + 269.5 = 465$$

$$\Sigma = N * (N+1)/2 = 30 * 31/2 = 465$$

465 = 465, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчеты ранговых сумм проведены верно.

Далее рассчитываем $U_{\text{эмп}}$ по следующей формуле:

$$U_{\text{эмп}} = (N_1 * N_2) + N_x * (N_x + 1)/2 - R_x$$

$$U_{\text{эмп}} = (15 \cdot 15) + 15 \cdot (15+1)/2 - 269.5 = 225 + 120 - 269.5 = 75.5$$

Где, N_1 – объем выборки экспериментальной группы,

N_2 – объем выборки контрольной группы,

N_x – объем выборки имеющей наибольшее значение ранговой суммы R ,

R – наибольшая из ранговых сумм.

III. 4. Найдем $U_{\text{крит}}$.

$$U_{\text{крит}} = 72 \text{ для } \rho \leq 0,05$$

$$56 \text{ для } \rho \leq 0,01$$

III. 5. Если $U_{\text{эмп}} > U_{\text{крит}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 .

Если $U_{\text{эмп}} \leq U_{\text{крит}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 .

$75,5 > 72$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

$75,5 > 56$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_0 и отвергаем H_1 на обоих уровнях значимости.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено.

V. Достоверного различия между учениками контрольного и экспериментального класса по уровню развития словарного запаса не обнаружено.