**Министерство образования и науки Российской Федерации**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»**

**Психолого-педагогический факультет**

**Кафедра начального и дошкольного образования**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

***Активизация работы над абстрактными существительными***

***на уроках русского языка в начальной школе***

**Исполнитель:**

студентка 5-го курса

заочной формы обучения

направление подготовки

«Педагогическое образование»

профиль «Начальное образование»

Дзгоева Виктория Ахсарбековна \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Научный руководитель:**

к.п.н., доц., Баскаева Ж.Х. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**«Допущена к защите» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Заведующий кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ к.п.н., доц. Ж.Х. Баскаева

Владикавказ 2018

**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение…………………………………………………………………….3

1. Теоретическое обоснование работы над абстрактными

существительными в начальной школе…………………………………..8

1.1. Лингвистические и психолингвистические основы обогащения словарного запаса младших школьников …………...8

1.2. Грамматические и словообразовательные

особенности абстрактных существительных…………………….16

2. Методические основы обогащения речи

младших школьников отвлеченными существительными

на основе словообразовательного подхода……………………………..26

2.1. Анализ программ и учебников по русскому

языку для начальных классов……………………………………..26

2.2. Итоги констатирующего эксперимента……………………...31

2.3. Методические рекомендации по организации

работы с отвлеченными существительными

в начальной школе…………………………………………………36

Выводы…………………………………………………………………….48

Список использованной литературы…………………………………….59

**Введение**

Систематическое пополнение и усвоение учащимися определенного количества слов является необходимой предпосылкой для практического овладения языком. Именно на основе усваиваемого словаря у детей формируются речевые умения и навыки, происходит процесс познания грамматического строя языка.

Наблюдения показывают, что большое количество учителей начальных классов уделяет значительное внимание словарной работе на уроках русского языка. Положительными моментами в лексической работе лучших учителей являются:

- разнообразные приемы семантизации слов;

- тематическая группировка лексики;

- повторяемость усваиваемых слов в системе упражнений;

- большая устная работа над словом (произношение, ударение и т.п.).

Вместе с тем в организации словарной работы есть и слабые моменты, которые порождают недостатки в усвоении лексики младшими школьниками. Это недостаточно прочное усвоение лексического материала как в количественном, так и в качественном отношении, отсюда бедность и невыразительность речи учащихся при переходе в среднее звено школы. Нет планомерного расширения пассивного словарного запаса детей, что проявляется прежде всего в трудностях с чтением и пониманием текстов. Словарная работа в практике учителей зачастую складывается из ряда разрозненных и мало связанных друг с другом приемов работы над словом. Поэтому даже у хороших учителей она часто не достигает своей конечной цели, то есть дети не овладевают необходимым количеством слов и не приобретают навыков их использования в речи.

На наш взгляд, все эти недостатки обусловлены тем, что при организации работы над словом не учитываются все аспекты его лексического значения, а также господствует установка на механическое запоминание слов, а не на их осознание. То есть расчет делается на память ученика, а не на овладение речевыми механизмами, тогда как в естественных условиях язык усваивается не путем запоминания огромного количества слов, а путем овладения их структурой.

В условиях, когда слова накапливаются стихийно (по мере их встречаемости в текстах учебников), умственные способности учащихся не мобилизуются на осознание и усвоение лексико-семантических связей слов (например, однокоренных), на понимание их словообразовательной структуры, что способствовало бы обогащению не только активного, но и пассивного и потенциального словаря.

Специфика русского языка заключается в том, что он обладает развернутой системой словообразовательных средств, усвоение которой открывает большие перспективы в овладении и пользовании языком. Имея в виду последнее, Н.М. Шанский указывал на то, что «словообразовательная работа имеет определяющее значение для обогащения лексического запаса школьника и выработки у него прочных лингвистических навыков и языкового чутья» [40, 5].

Таким образом, в современной методике обучения русскому языку в начальной школе, на наш взгляд, недостаточно разработан теоретический подход к обогащению словарного запаса учащихся, к лексической работе в целом. Кроме того, по справедливому утверждению М.Т. Баранова, «несовершенство методики словарной работы зависит прежде всего от нашего незнания, каким словарем и как владеют учащиеся на разных этапах своего умственного и физического развития» [2, 8].

В настоящее время методической наукой накоплено немало данных о словарном запасе учащихся, которые получены на основе изучения их устных высказываний и письменных работ – сочинений, изложений, а также на основе ответов школьников о лексическом значении слов, заданий на составление словосочетаний и предложений (М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Ю.П. Плотникова и др.).

Исследования словарного запаса школьников дали возможность выявить «пустые клетки» в лексической микросистеме, усвоенной детьми определенного возраста. Все эти исследователи пришли к выводу, что речь школьников (как младшего, так и, в значительной степени, среднего и старшего школьного возраста) бедна отвлеченной лексикой. Так, Н.В. Иванова отмечала: «Как показали результаты проведенных нами работ, в словаре учащихся IV-Х классов отсутствуют многие общелитературные слова абстрактного характера… Особенно редко используются учащимися отвлеченные существительные, они заменяются соотносительными глаголами» [1, 36].

Таким образом, отвлеченные существительные трудны для учащихся младших классов. Эти слова, обозначающие важные в познавательном и воспитательном плане понятия, часто отсутствуют в словаре школьников.

Процесс пополнения словаря учащихся протекает различными путями и в различные сроки. При этом конкретная лексика, соотносимая с отдельными предметами, явлениями окружающей действительности, входит в словарь учащихся интенсивней. Лексика же абстрактная расширяется значительно медленнее. Поэтому введение в активный словарь учащихся слов отвлеченной семантики требует специальной систематической работы на уроках русского языка.

Все вышеизложенное говорит о необходимости интенсификации работы по обогащению словарного запаса учащихся младших классов существительными абстрактной семантики и подтверждает актуальность избранной темы исследования.

Объектом исследования является процесс обогащения словарного запаса младших школьников.

Предмет исследования – процесс учебной деятельности по овладению младшими школьниками абстрактными существительными.

Цель исследования состоит в обосновании и разработке путей интенсификации работы по обогащению речи младших школьников отвлеченными существительными.

В основу данного исследования положена следующая гипотеза: процесс обогащения лексического запаса младших школьников существительными с отвлеченной семантикой может быть активизирован, если строить его на основе усвоения словообразовательных моделей и типов абстрактных существительных.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании были выдвинуты следующие задачи:

1. Изучение литературы по проблеме исследования.

2. Анализ действующих программ и учебников по русскому языку для начальной школы с точки зрения отражения в них вопросов, связанных с темой исследования.

3. Выявление инвентаря словообразовательных суффиксов абстрактных существительных и их классификация по семантико-грамматическим признакам.

4. Отбор словообразовательных типов абстрактных существительных для работы в начальной школе.

5. Обоснование и разработка путей интенсификации работы по обогащению речи младших школьников отвлеченными существительными.

В ходе решения поставленных задач были использованы следующие научно-исследовательский методы:

- теоретический (изучение литературы по проблеме исследования, ее критический анализ);

- социолого-педагогический (анализ программ, учебников для начальной школы, методических пособий);

- экспериментальный.

Работа состоит из введения, двух глав, выводов и списка используемой литературы.

1. **Теоретическое обоснование работы над абстрактными существительными**

**в начальной школе**

**1.1. Лингвистические и психолингвистические основы обогащения словарного запаса младших школьников**

Проблема развития детской речи давно интересовала как психологов, так и лингвистов. Особое значение она приобрела после формирования самостоятельного научного направления – психолингвистики.

Речь интересна для изучения с многих сторон: например, как устройство, порождающее звуки, воспринимающее и различающее их; или как специфический аппарат, переводящий содержание, смысл в слова (причем этот аппарат находится в тесной связи с сознанием и эмоциями человека). Важной его особенностью является наличие в нем языковой системы, производимой сообществом людей и индивидуально усвоенной и используемой каждым человеком. Работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, посвященные вопросам связи мыслительной и речевой деятельности, выявили возможность всестороннего изучения детской речи.

Обогащение словаря школьников естественным образом связано с изучением грамматики и словообразования. «Лексика и грамматика – это две взаимосвязанные стороны языковой системы: грамматика организует лексику и в то же время сама живет в словах, в сочетаниях слов и предложениях. Лексика обретает жизнь в языке благодаря грамматике» [15, 73].

Как известно, в русском языке именно грамматика несет до половины смысла каждого высказывания. Для восприятия и порождения речи одинаково важно понимать и правильно употреблять единицы лексики и средства грамматики и словообразования. Синхронное развитие лексических, грамматических и словообразовательных навыков является одной из главных закономерностей усвоения языка и одним из главных положений современной теории речевого развития школьников.

Другим важным положением теории речевого развития является мысль о том, что речевые навыки, как и любые другие, формируются на уроках изучения языка на языковых единицах.

Чтобы правильно говорить, нужно, чтобы в долговременной памяти у ребенка «отпечатались» лексическая, словообразовательная и грамматическая системы. В процессе порождения речи происходит «извлечение» из долговременной памяти нужных слов и конструкций. Поэтому усвоение речи всегда связано с усвоением системы языка, причем, если в раннем детстве этот процесс идет интуитивным путем, то в школьный период изучения строя русского языка предполагается подключение сознания, благодаря которому формирование системы интенсифицируется» [4, 57].

Вместе с тем, формирование в сознании системы языка как системы языковых средств и понимание лексических, словообразовательных и грамматических значений языковых единиц – это далеко еще не полная основа развития речи, потому что между «знать» и «употреблять» нет равенства.

Наблюдения показывают, что если школьный курс ориентирован в первую очередь на изучение строя языка, то он не оказывает существенного влияния на речевую культуру и обогащение речи учащихся [9, 23]. Поэтому необходимо поднимать обучение с языкового на речевой уровень. Иными словами, недостаточно дать знания о языковом явлении, конечной целью должно стать формирование речевых умений по использованию языковой единицы в высказывании.

Следовательно, нужно в долговременную память закладывать не только знания о лексической, словообразовательной и грамматической семантике слова, но и об особенностях их функционирования, а также грамматические и речевые умения. Без этого не может быть свободной грамотной речи.

В изучении детской речи следует отметить усиление интереса к ее содержательной стороне: к семантике слова, последовательности усвоения значений многозначных слов и разных семантических и грамматических классов слов.

Смысловая сторона обуславливается непосредственной связью слова с соответствующим ему понятием как обобщенным отражением действительности. Из всех основных форм отражения действительности понятие относится к числу наиболее сложных и высших. Психологически понятие образуется на основе восприятий и представлений, но обязательным условием его возникновения и существования является слово. Без слова нет понятия, как и без понятия нет слова. Но для того, чтобы слово объединилось с понятием, совершенно необходимо дополнительно поработать над образованием в сознании учащихся соответствующего понятия, так как недостаточно дать детям лишь слово с его лексическим значением.

Образование понятия как одной из основных форм абстрактного мышления происходит путем установления сходства или различия между реалиями (сравнение), расчленения сходных реалий на элементы (анализ), выделения существенных признаков и отвлечения от несущественных (абстрагирование), соединения существенных признаков (синтез) и распространения их на все однородные реалии (обобщение). Понятия требуют для своего образования, с одной стороны, множества воспринимаемых или представляемых предметов, а с другой стороны, того слова, которым эти предметы обозначаются. Понятия выражаются и закрепляются в словах.

Понятия делятся на конкретные и абстрактные в зависимости от того, что они отражают: предмет (класс предметов) или его свойства (отношения между предметами).

Понятие, в котором мыслится предмет или совокупность предметов как нечто самостоятельно существующее, называется конкретным; понятие, в котором мыслится свойство предмета или отношения между предметами, называется абстрактным. Так, понятия «книга», «государство» являются конкретными, а понятия «смелость», «белизна» — абстрактными. Различие между конкретными и абстрактными понятиями основано на различии между предметом, который мыслится как целое, и свойством предмета, отвлеченным от самого предмета. То есть абстрактные понятия образуются в результате отвлечения, абстрагирования определенного признака предмета от самого предмета. Эти признаки существуют как самостоятельные объекты мысли. Как мы уже отмечали выше, абстрактные понятия (а следовательно, и абстрактная лексика) усваиваются значительно сложнее, чем конкретные.

В семантике слова следует выделять несколько аспектов, так как значение лексической единицы — это не только отнесенность слова к обозначаемой реалии, к соответствующему понятию. Значением слова с точки зрения обучения языку, по справедливому замечанию В.В. Морковкина и Е.М. Кочневой, «является та информация о его содержательной стороне, которой необходимо обладать, чтобы правильно употреблять данное слово в собственной речи и безошибочно понимать его при восприятии» [19, 86].

Указанная информация содержится в следующих аспектах, выделяемых в значении слова:

1. абсолютная ценность;
2. относительная ценность;
3. сочетательная ценность;
4. эмотивная ценность;
5. словообразовательная ценность.

Абсолютная ценность, или сигнификативное значение слова — это «специфически языковое отражение объективной действительности, основное языковое содержание лексической единицы» (3, 16).

Относительную ценность слова, или парадигматическое значение, составляют свойства, которые характеризуют его нелинейные отношения с другими единицами лексической системы. К их числу относятся: способность слова иметь синонимы, антонимы, омонимы; входить в лексико-семантические группы, семантические поля и т.п.

Сочетательная ценность, или синтагматическое значение — это способность слова сочетаться с другими словами, то есть характеристика его линейных отношений в речевой цепи.

Эмотивная ценность слова – это специфически языковое выражение оценки обозначаемого с помощью стилистически маркированных лексических единиц; это оценочный, эмоциональный компонент лексического значения.

Словообразовательную ценность слова образует информация о его морфемном составе и словообразовательной структуре, то есть о месте в словообразовательном гнезде. Морфемный состав устанавливается с помощью сравнения данного слова с другими словами, материальная оболочка которых в чем-то сходна. Так, сравнивая слово «доброта» со словом «добрый» выделяем в нем корневую морфему «добр-». Сравнивая это же слово со словами «красота», «темнота» и т.п., находим суффикс -ОТ- с отвлеченным значением признака и свойства.

Словообразовательная ценность представляет собой одну из наиболее значимых системных характеристик слова. Основными областями методического использования этого аспекта лексического значения слова должна стать семантизация лексики, а также формирование у младших школьников потенциального словаря, который может многократно превосходить активный и пассивный словарный запас и служить базой для развития навыка языковой догадки, уровня языкового развития в целом.

Итак, полная семантизация слова требует сообщения учащемуся информации обо всех перечисленных компонентах значения, которые в совокупности и составляют содержание лексической единицы.

Для разработки эффективной методики работы над словом, обогащения словарного запаса детей очень важно учесть роль и место номинативной функции языка в процессе овладения им детьми. Среди параметров номинативной функции языка выделяется его способность отражать не только предшествующий опыт, но и новые явления действительности. В этом отношении одним из важнейших свойств языка являются его продуктивность и готовность к обозначению (называнию) нового. Во многом это достигается тем, что в языке существуют механизмы порождения слов, которые, используя ограниченные ресурсы языковых словообразовательных средств, могут в результате разной комбинаторики создавать большее количество слов.

Человеческая память не в состоянии удерживать огромное количество лексических единиц, зафиксированное в толковых словарях, а усвоить несколько сотен суффиксов и приставок она в состоянии. Комбинируя различные словообразовательные морфемы, человек может создавать и понимать в речи новые слова. Здесь действует механизм порождения номинативных единиц языка, который становится достоянием человека на ранних стадиях овладения языком. Уже в раннем возрасте этот механизм начинает функционировать по мере накопления детьми элементарного минимума словообразовательного материала.

В человеческом сознании этот механизм усваивается на двух уровнях: на уровне системы и на уровне нормы. Все детское словотворчество осуществляется на уровне системы. Ребенок образует слово, которого может и не быть в языке (например, «кружилка»). Но это слово им образовано правильно, в соответствии со словообразовательной системой языка, по имеющейся в ней словообразовательной модели. И лишь позднее, постепенно осваивая уровень нормы в словообразовании, ребенок постигает ограничения на реализацию возможностей словообразовательной системы. Таким образом, норматика словообразования регулирует использование ресурсов языковой системы.

Словообразовательная парадигма в речи ученика выступает в сгруппированном виде. Поэтому задача учебного процесса заключается в том, чтобы ученик мог конструировать словообразовательную парадигматику. От этого во многом зависит эффективность усвоения механизмов словообразования.

Возвращаясь к исходным позициям, можно сделать вывод: первоначальное накопление учениками слов неэффективно само по себе, если в учебном процессе не помочь школьникам осознать деривационную цепочку, которая существует в русском словообразовании. На наш взгляд, работа по пополнению словарного запаса может быть представлена в виде следующей схемы:

Багаж упорядоченно накопленных слов

Усвоение системы русского словообразования

Усвоение нормы в русском словообразовании

В обучении младших школьников важно учитывать иерархию этих зависимостей и взаимосвязей.

Если язык рассматривать как определенную систему, то эффективность ее осознания во многом зависти от возможностей усвоения элементов языка и их взаимосвязи. В этом плане в начальных классах одним из важных условий овладения языком является осознание учащимися членимости речевого потока на составляющие его языковые элементы, среди которых мы выделяем слова и их грамматические формы, словообразующие и грамматические морфемы.

Индивидуальное осознание учениками начальных классов членимости слов в русском языке зачастую не соответствует их реальной морфемной и словообразовательной структуре. Отсюда, на наш взгляд, методически рационально упорядочить в школе работу над составом слова и словообразованием. Такой упорядоченной работы в начальной школе пока нет. Совершенно правильно А.П. Трошин отмечает, что «по сути дела, в начальной школе учат словообразованию тогда, когда ученики не знают его механизмов, закономерностей, когда они просто не готовы к осознанию формантов производных слов, когда словообразовательные явления даются фрагментарно, без логически упорядоченной системы по осознанию механизмов русского словообразования» [37, 152]. Поэтому система работы над составом слова в школе должна опираться на положения современной лингвистики о том, что членимость слова на значимые части — это существенная черта типизации.

В словообразовательной работе необходимо также учитывать и то, что русское словообразование, несмотря на свою относительную замкнутость, — подсистема, связанная с другими уровнями языка (прежде всего с морфологическим и лексическим). Такой подход будет способствовать упорядочению последовательности ввода в речь учеников начальной школы формантов производных слов, словообразовательных типов.

Необходимо методически рационально осмыслить для начальной школы гибкую систему отбора словообразовательных морфем. Такая система даст возможность осознать последовательность ввода в речь учеников производящих основ, создать таблицы словообразовательных аффиксов, моделей (типов).

В работе над словом необходимо учитывать и то, что от осознания значимости морфем, составляющих слова, ученики приходят к осознанию возможности производить их по определенным образцам. И здесь важно сгруппировать учебный материал так, чтобы в нем было отдано предпочтение более частотным морфемам.

Роль словообразования, конечно, не ограничивается только созданием новых слов. В лингвистике еще в 50-е годы прошлого века отмечалась взаимосвязь словообразования и формообразования с категориями частей речи, что сближает и сами процессы формообразования и словообразования. Это положение легло в основу изучения грамматического строя русского языка. Оно проявляется прежде всего в учете способов и сущности процессов морфологического словообразования разных частей речи.

Выявляя несомненность связи словообразования с разными морфологическим категориями, относящимися к структуре языка, В.Н. Виноградова отмечала, что в русском языке «способы морфологического словообразования явно преобладают над образованием синтаксическим и лексико-синтаксическим» [4, 58]. Поэтому важно, чтобы ученики через усвоение словообразовательных моделей и типов, могли включить слово в систему грамматического строя языка. Норматика русского словообразования, по сути, не только регулирует образование номинативных единиц, но и включает их в систему грамматического строя русского языка, позволяет вписать слово в предложение, таким образом, формировать связную речь.

Для того чтобы ученики в полной мере усвоили семантику слов, им нужно усвоить семантику морфем. Этого можно достичь только путем специальной организации учебного процесса. Однако в программах и учебниках для начальной школы не учитывается иерархия словообразовательных моделей и типов. В них одновременно представлены словообразовательные элементы разных уровней. То есть отбор словообразовательных элементов в действующих программах и учебниках нередко нефункционален, тогда как упорядоченный ввод словообразовательных моделей и типов необходимо производить с учетом их реального функционирования в речи.

Итак, сущность и эффективность словообразовательного подхода к обучению лексике заключается в том, что ученики в состоянии получать в речи не просто лексико-семантическую единицу, но и одновременно единицу семантико-грамматическую, включенную благодаря особенностям своей структуры в грамматическую систему языка, что, в свою очередь, способствует формированию связной речи учащихся.

1.2. Грамматические и словообразовательные особенности абстрактных существительных

Абстрактные существительные обозначают абстрактные понятия — отвлеченные качества, свойства, действия, состояния (например, красота, свобода, бег, дремота и т.п.). Отвлеченные существительные обозначают понятия, которые нельзя считать: они не могут сочетаться с количественными числительными. Поэтому с грамматической стороны они характеризуются тем, что употребляются в форме только одного числа, единственного (таких подавляющее большинство: смех, слава, правда и т.д.) или множественного (переговоры, хлопоты и др.).

Отвлеченные существительные могут переходить в конкретные. При этом изменяется их значение: они уже обозначают не сам процесс, качество, а их виды, проявления (Ср.: Красота спасет мир — Красоты природы). Переходя в конкретные имена, отвлеченные существительные могут сочетаться с количественными числительными: Семь бед — один ответ.

Таковы основные грамматические особенности существительных отвлеченной семантики. Рассмотрим их словообразовательные особенности.

Самый продуктивный способ образования в современном русском языке — суффиксация, поэтому мы в данной работе остановимся на суффиксальных именах существительных. Высокая продуктивность этого способа словообразования объясняется:

1. широкой выводимостью существительных из разного рода мотивирующих слов;
2. богатым арсеналом суффиксов имен существительных в русском языке;
3. семантическим многообразием словообразовательных значений имен существительных.

Производящей основой для абстрактных существительных может выступать основа следующих частей речи:

* самого имени существительного (укор → укоризна, интервент → интервенция, отец → отчизна);
* имени прилагательного (злой → злоба, бодрый → бодрость);
* глагола (жить → жизнь, служить → служба, любить → любовь).

Существуют продуктивные и непродуктивные суффиксы. К продуктивным типам относятся, например, отадъективные абстрактные существительные со значением отвлеченного признака (качества), названного производящим прилагательным: седой → седина, роскошный → роскошь (нулевая суффиксация); отглагольные образования со значением абстрактного действия (состояния): петь → пение, развивать → развитие.

В современном русском языке суффиксальные абстрактные существительные строятся по определенным моделям. В настоящей главе нами была предпринята попытка классифицировать словообразовательные типы абстрактных существительных с учетом лексико-грамматического разряда производящего слова и степени продуктивности типа. При этом использовался материал, представленный в «Русской грамматике» 1980 года (36).

I. Отадъективные абстрактные существительные

1. -ость- (-есть-, -ность-). Подобные существительные составляют наиболее продуктивный тип образования слов с отвлеченным значением признака, качества, свойства. Они совмещают в себе присущее мотивирующему прилагательному значение признака со значением существительного как части речи (кротость, молодость, свежесть, горючесть, вежливость, ветхость, гибкость, храбрость и др.).

Производный суффикс -ность- появился в результате того, что из языка исчезли соответствующие прилагательные на -ный (например, готовный → готовность). Количество подобных слов ограничено: будущность, горячность, живность. Многие слова этого словообразовательного типа имеют также более общее значение «признак, проявляющийся в различной степени и поддающийся измерению»: скорость, влажность, рентабельность, валентность, засоренность, результативность и др. Существительные этой группы характерны преимущественно для научно-технической терминологии.

У некоторых слов присутствует вторичное значение «носитель признака», конкретизирующееся применительно к человеку (индивидуальность, знаменитость, бездарность); месту, вместилищу, пространству (плоскость, полость, емкость, выпуклость); поступку (низость, гадость, пошлость, крайность); веществу, продукту (жидкость, копченость) и т.д. Тип продуктивен в различных сферах.

Приведем примеры использования слов данного типа в художественной литературе:

Эту скромную спокойность,

Хитрый смех и хитрый взор…

(А.С. Пушкин);

Ангельскость его красоты

(М. Цветаева);

В своей маленькости и хрупкости

(Е.А. Евтушенко).

1. -ств- (-еств-, -инств-). Данная группа существительных, обозначающих свойства, признаки, отвлеченные от предмета, мотивируется главным образом прилагательными со значением «свойства (качества) человека», и относительными прилагательными, образованными от существительных со значением лица. При этом наиболее типичны следующие случаи:

а) существительные, опосредованно мотивированные нарицательными названиями лиц, обозначают:

* свойство характера или черту поведения (геройство, чудачество);
* родственное отношение (материнство, супружество, кумовство);
* возрастное состояние (детство, юношество, младенчество);
* общественное явление (рабство, крепостничество) и др.

б) существительные, мотивированные именами и фамилиями исторических деятелей и литературных персонажей, называют:

- общественное или идеологическое течение, связанное с данным именем (толстовство);

- близость к лицу по свойствам характера, поведению (донкихотство, донжуанство);

в) существительные, опосредованно мотивированные названиями животных, обозначают сходство с животным по поведению (свинство, попугайство). Слова этого типа могут приобретать следующие вторичные значения:

а) собирательные «группа лиц» (славянство, актерство, учительство);

б) «союз, объединение» (братство, товарищество, землячество);

в) «территория, подвластная лицу» (королевство, аббатство, герцогство);

г) «учреждение» (представительство, посольство);

д) «отдельное лицо» (высочество, сиятельство, ничтожество, святейшество).

Тип высоко продуктивен в газетно-публицистической, художественной, разговорной речи (лукавство, удобство, одиночество, большинство, меньшинство, старшинство, безумство, упорство, коварство, равенство, любопытство и др.).

3. -изм. Существительные с суффиксом -изм. имеют значение «признак, названный мотивирующим прилагательным, как общественно-политическое, научное или эстетическое направление, склонность»: позитивизм, реализм, идеализм, романтизм, гуманизм. Тип обладает высокой продуктивностью, особенно в научной и общественно-политической терминологии.

4. -и(j)- (-ствиj-, -j- и др.). Существительные с данным суффиксом имеют то же значение, что и слова с суффиксом -ость. Производящие прилагательные могут быть немотивированные (здоровье ← здоровый), суффиксальными и сложносуффиксальными с суффиксом -н*-* (различие ← различный, плодородие←плодородный), префиксально-суффиксальными с приставкой без- и суффиксом -н- (безбожие ← безбожный). Образования этого типа мотивированы прилагательными с финалью основы -н-, которая в структуре существительных отсутствует (раздолье, ненастье, подобие, прискорбие, безобразие, безмолвие, обилие, приличиеи др.).

Большинство слов – книжные. Продуктивность типа обнаруживается преимущественно в художественной речи.

5. -от- (-ет-). Существительные с суффиксом -от- (-ет-) имеют то же значение, что и слово с суффиксом -ость, то есть обозначают признаки предметов, отвлеченные от самих предметов, а также совокупность однородных единиц. Данная группа существительных мотивируется качественными прилагательными как непроизводными, так и имеющими суффиксы -н-, -л- : темнота, доброта, глухота, теплота, теснота, чистота, пустота, нищета, краснота и др. Тип особенно продуктивен в художественной речи.

6. -изн- (-овизн-). Существительные с суффиксами -изн- (-овизн-) имеют то же значение, что и слова с суффиксом -ость*.* Они мотивируются качественными непроизводными прилагательными (белизна, кривизна, желтизна, голубизна, крутизна, новизна и др.). Тип продуктивен в художественной речи.

7. -ин-. Существительные с суффиксом -ин-образуют два типа:

1) слова, имеющие то же значение, что и слова с суффиксом -ость (вышина, глубина, ширина, седина, тишина, толщинаи др.) Часть образований имеет также более общее значение количественного признака, проявляющегося в различной степени (величина);

2) слова, называющие некоторую небольшую степень признака, названного мотивирующим прилагательным (пестрина, косолапина, кособочина, конопатина). Тип проявляет продуктивность в разговорной речи.

8. -инк-. Существительные с суффиксом -инк- называют тот же признак, что и мотивирующее слово, но проявляющийся в слабой степени: лукавинка, хитринка, горчинка, слабинка, желтинка. Мотивирующие слова - качественные непроизводные прилагательные. Большинство образований носят разговорный характер. Тип продуктивен в разговорной и художественной речи.

9. -иц-. К существительным с суффиксом -иц-, имеющим то же значение, что и суффикс -ость, относятся слова типа безвкусица, безголосица, безработица, путаница, разница, несуразица, несусветица и др. Тип обнаруживает продуктивность в образованиях, мотивированных прилагательными с начальными компонентами без*-* и не-.

II. Отглагольные абстрактные существительные

Эта группа существительных строится в основном с помощью суффиксов -иj-, -ениj-, -аниj-, тиj-. Орфографически слова заканчиваются на -ние (-нье), -ение- (-енье-), -ание-(-анье-), -тие (-тье-), -ие (-ье). Существительные совмещают в своем значении присущее мотивирующему глаголу значение процессуального признака (действия, состояния) со значением существительного как части речи.

1. –ниj- (-ениj-). Это наиболее продуктивный суффикс. Существительные данного словообразовательного типа называют действие, состояние как процесс (молчание, старение, мигание, наказание, рисование, издание, подозрение, сомнение, дыхание, уныние, формирование и др.). Возможно употребление подобных существительных в значении однократно повторяющегося действия, например: «…в громе, писке и буханьяхсаксофонов, скрипок и барабанов…» (Булгаков).

В данной группе нередки образования от соотносительных глаголов совершенного и несовершенного вида: укрытие – укрывание, печатание – напечатание, формирование – сформирование и т.п.

Однако видовое значение мотивирующего глагола, как правило, не отражается на семантике существительного, поэтому возможно употребление таких слов в тождественных контекстах: завершено формирование правительства **—** завершено сформирование правительства.

Часть существительных с суффиксами -ениj-, -аниj-, -тиj-, -иj- имеют наряду с основным процессуальным значением вторичные конкретные значения:

- орудие, средство осуществления действия (зажигание, заземление, крепление, удобрение);

- единичный предмет или совокупность чего-либо как объект или результат действия (владение, вязание, вышивание, покрытие, сооружение, издание, литье, питье, варенье, соленье и др.);

- производитель действия – единичный предмет или их совокупность (явление, управление, командование, население и др.);

- место действия (расположение, селение, помещение, разрытие).

Эти конкретные значения не развиваются у существительных, мотивированных глаголами несовершенного вида с суффиксом -ива-/-ыва- (улавливание, переосмысливание, наматывание и др.): в таких существительных наиболее сильно процессуальное значение.

Тип высоко продуктивен в различных сферах (в специальной терминологии, книжной, разговорной и художественной речи).

2. –иj- (-j-). В данной группе существительных в качестве мотивирующих выступают:

- глаголы с основой на -и- (веселье, удушье, увечье, доверие, причастие);

- глаголы с основой на -ова- (бедствие, странствие, шествие, путешествие, приветствие, напутствие, отсутствие).

1. -к-. Выделяется в существительных с процессуальным значением (рубка, стирка, варка, стройка и др.).
2. -б-. Существительные с суффиксом -б- обозначают отвлеченные понятия или процессы: дружба, служба, ворожба, косьба, стрельба и др.
3. -знь-. Этот суффикс выделяется в абстрактных существительных, мотивированных глаголами (болезнь, боязнь, жизнь). Тип непродуктивен.
4. -об-. Суффикс выделяется в существительных, обозначающих отвлеченные понятия и образования от глагольных основ (жаловаться → жалоба).
5. -ит-. Выделяется в единичном существительном «волокита».
6. -овь. Выделяется в единичном существительном «любовь».

III. Отсубстантивные абстрактные существительные

1. -иj- (-j-) Существительные с данным суффиксом обозначают признаки или свойства, отвлеченные от предмета (сочувствие). В современном русском языке продуктивны образования с приставкой без- (бездушие, бессилие, бессмертие, беззаконие).

2. -об-. Этот суффикс выделяется в существительных, обозначающих отвлеченные понятия (чащоба, злоба, стыдоба и др.).

3. -инк-. Существительные с суффиксом -инк- обозначают отвлеченные качества или свойства предметов с оттенком уменьшительности (грустинка, задоринка). Данный словообразовательный тип продуктивен в разговорной поэтической речи. Так, «Бирюсинка», «Волгоградинка» - названия песен.

4. -изн-. Данный суффикс выделяется в существительных, образованных в основном от основ существительных, имеющих ударение на суффикс (отчизна, укоризна).

5. -инств-. Данный суффикс, как и все последующие, выделяется в нерегулярных существительных, обозначающих отвлеченные понятия: пир→пиршество

6. –итет: генерал→генералитет

7. -д-: враг→вражда.

8. -оч-: свет→светоч.

Представленные классы абстрактных существительных, по нашему мнению, следует включать в дидактический материал уроков русского языка в начальной школе не только при изучении лексики и состава слова, но и во время работы над соответствующими частями речи.

**2. Методические основы обогащения речи**

**младших школьников отвлеченными существительными на основе словообразовательного подхода**

**2.1. Анализ программ и учебников по русскому языку для начальных классов**

В программе по русскому языку Т.Г. Рамзаевой [26] слово рассматривается в лексическом и грамматическом плане. На протяжении всех четырех лет обучения в начальной школе должно придаваться большое значение словарной работе. Лексические упражнения носят прежде всего практический характер, они выполняются в связи с изучением грамматики, состава слова и орфографии.

Теоретических сведений по лексикологии учащимся начальных классов почти не сообщается. На материале уроков чтения, грамматики, правописания, развития речи предлагается вести наблюдения, в ходе которых учащиеся осознают, что слова обозначают те или иные предметы и явления действительности, бывают близкими и противоположными по смыслу, а также могут быть употреблены в предложении (тексте) в одном или нескольких значениях.

Младшие школьники учатся выбирать наиболее подходящие по значению слова для точного выражения мысли. Предлагается постепенное расширение, обогащение и активизация их словарного запаса.

Во втором классе детям дается представление о составе слова: вводится общее понятие о корне и однокоренных словах. Учащиеся приобретают навыки выделения корней в однокоренных словах, наблюдают за единообразным написанием корней.

В третьем классе изучается состав слова полностью (корень, окончание, приставка, суффикс) и осуществляется практическое знакомство с простейшими случаями словообразования, со значением наиболее распространенных суффиксов и приставок. Изучается также правописание безударных гласных в корне слова, гласных и согласных в приставках в-, о-, об-, до-, за-, на-, над-, с-, от-, под- и в соответствующих предлогах. Усложняется языковой материал – даются слова с более сложной морфемной структурой (с приставками, суффиксами), относящихся к разным частям речи.

Дети учатся отличать приставку от предлога, подбирать однокоренные слова с приставками и суффиксами. Происходит общее знакомство с частями речи. Изучается существительное: его значение, род, изменение по числам, падежам в единственном числе (склонение).

Итак, к концу третьего класса учащиеся должны знать: части слова (корень, окончание, приставку, суффикс), части речи. Должны уметь производить разбор слов по составу, распознавать части речи и их грамматические признаки.

В четвертом классе понятие об имени существительном расширяется. Изучается три склонения имен существительных. Дети знакомятся с правописанием безударных падежных окончаний существительных первого, второго, третьего склонения, кроме существительных на -мя, -ий, -ие, -ия; упражняются в правильном употреблении предлогов с именами существительными в различных падежах.

От умения школьников быстро и правильно производить разбор слов по составу, определять в составляемых словах корень, зависит уровень сформированности навыков правописания.

В ходе изучения состава слова и частей речи во всех классах предлагается проведение упражнений лексического характера по усвоению разнообразных значений слов, относящихся к разным частям речи, и правильному, точному, уместному их употреблению в предложениях, словосочетаниях, а также словарно-орфографических упражнений, в процессе которых усваиваются слова с непроверяемым написанием, данные в специальных списках для каждого класса. Необходимо приобщать детей к пользованию словарем учебника и школьным орфографическим словарем.

Данная программа, к сожалению, не предполагает работы с абстрактными существительными, хотя в учебниках (особенно для третьего и четвертого класса) встречаются упражнения, в которых содержатся существительные с отвлеченной семантикой. Например, в учебнике 2 класса находим следующее упражнение:

Упр.316

Подбери однокоренные слова, которые отвечают на вопрос что делать?

Встреча – встречать, ход –..., дар –…, свет –…, смотр –…, варка –…[27, 56];

в учебнике для 3 класса:

Упр.201. Подбери к данным словам однокоренные слова, которые будут отвечать на вопрос что?

Образец. Складывать – склад.

Складывать, следить, перевозить, переносить, входить, бегать, шагать, крикнуть [28, 88].

Упр. 265. Объясни, какие буквы пропущены в словах…

… – т..мнеть, т..мнота, … – ч..рнеть, ч..рнота, … – т..плеть, т..пло, … – ж..лтеть, ж..лтизна [28, 113].

Упр.290. Подбери к данным словам однокоренные слова с безударными гласными в корне…

Оценка – оценить, подарок – …, отгадка – …, охрана – …, победа – ..., потеря – …, побелка – …, защита – … [28, 123].

Упр.295. К данным словам подбери проверочные однокоренные слова.

Счастье – счастливый, здоровье – здравствуй, … – звездный, …– доблестный, …- грустный [28, 125].

Упр.301. Подбери однокоренные слова и напиши их вместе с подходящим по смыслу словом

Счастье – счастливый человек, радость – …, известие – …, честь –…, доблесть – …, прелесть – ...[28, 127].

Упр. 392. Прочитай слова.

*Ходить, стучать, бегать, кричать, дружить.*

*Добрый, скромный, ловкий, храбрый.*

Какой частью речи являются слова в первой строчке? Во второй?

Образуй от данных слов имена существительные. Напиши. Поставь вопросы.

Что? ходьба, стук, … .

Что? Доброта, скромность, … [29, 15].

Упр.418. От данных слов образуйте имена существительные с помощью суффиксов -ость, -б-…

-ость -б-

смелый дружить

скромный служить

стойкий косить

Определи род имен существительных, выдели суффикс [29, 25].

Как видно из приведенных примеров, определенная пропедевтическая работа с абстрактными существительными в учебниках предполагается. Однако, на наш взгляд, она недостаточна и несистематична. Кроме того, возможности приведенного в упражнениях языкового материала автором учебника используется не в полной мере. Мы имеем в виду организацию работы над словообразовательными типами абстрактных существительных, которая должна включать в себя следующие основные моменты:

1. работу над производящим словом (основой) с обязательным определением его части речи;
2. выделение словообразующего форманта;
3. определение словообразовательного значения.

В приведенных упражнениях акцентируется внимание детей либо на первом моменте – части речи исходного слова, либо на втором – словообразовательном суффиксе, то есть ни в одном упражнении не выделяется словообразовательная модель слова целиком. Не находим и работы над словообразовательным значением, выраженным словообразующим формантом, что, на наш взгляд совершенно недопустимо. Морфема, как и слово, – знаковая, двусторонняя единица, поэтому уяснение детьми ее значения также важно, как и выделение её материальной оболочки.

Материал учебников предполагает определенную лексическую работу. Дети учатся понимать значение слова в контексте; замечать родство одних слов с другими; находить и объяснять несколько значений одного слова; подбирать слова, сходные и противоположные по смыслу.

Данная программа, по нашему мнению, позволяет активизировать работу по обогащению словарного запаса младших школьников, в том числе и абстрактными именами существительными, так как в ней уделяется определенное внимание их лексической и грамматической семантике.

Однако работа над словообразовательными моделями и типами недостаточна. В учебники по русскому языку, на наш взгляд, следует включить упражнения следующих видов:

- подбор слов к определенным словообразовательным моделям и типам;

- отбор (подбор) однокоренных слов;

- сопоставление слов, составленных по одной модели, но принадлежащих разным словообразовательным типам, то есть имеющих разное словообразовательное значение.

Таким образом, в традиционной программе по русскому языку для начальных классов (автор – Т.Г. Рамзаева), по нашему мнению, преобладает грамматический, точнее грамматико-орфографический подход к работе над словом, что, конечно, приносит определенную пользу. Однако недостаточное внимание уделяется лексической и особенно словообразовательной семантике, без которой работа над словом остается односторонней, механической. Дети не осознают в полной мере не только словообразовательных значений морфем, но и лексических значений целых слов, отчего страдает общая культура речи (ее точность, правильность, выразительность, уместность).

**2.2. Итоги констатирующего эксперимента**

Для выяснения уровня осмысления и владения учащимися начальных классов отвлеченными существительными нами был проведен констатирующий эксперимент.

Констатирующий срез проводился в четвертом классе СОШ № 38 города Владикавказ (27 учащихся). Он позволил выявить особенности восприятия объема значения слова, его морфемной структуры, сочетаемости с другими словами, а также речевые ситуации, в которых данное слово запомнилось ребенку.

Детям предлагались слова определенного типа (одной части речи) и предлагались следующие задания:

1. Определите значение данных слов.
2. Разберите слова по составу.
3. Составьте с данными словами предложения (словосочетания).

Эксперимент проводился на материале отвлеченных существительных, так как, «усвоение значений отвлеченных имен существительных представляет для младших школьников большую сложность. Развитие форм конкретно-образного мышления предшествует развитию форм абстрактного мышления» [17, 121].

Задание №1. Было дано всего пять слов: *дружба, честность, богатство, жизнь, чистота.*

Подавляющее большинство объяснений лексического значения данных слов представляли собой различные способы конкретизации отвлеченного значения.

Чаще всего объяснение абстрактного понятия давалось через функциональное проявление. Например, дружба – иметь надежного друга; честность – никого не обманывать; богатство – когда у тебя много денег и т.п.

Как видно из приведенных примеров, из совокупности всех признаков, входящих в значение слова, выделяется один, который и становится для ребенка «заместителем» абстрактного понятия, то есть происходит сужения значения слова. Такие толкования в ответах учащихся составили 44,4% (12 чел.).

Стремление детей к наглядности в толковании отвлеченных понятий особенно ярко сказывается в определении значения слова через конкретный эпизод, иллюстрирующий функциональное проявление понятия. Например, честность – *Я признался маме, что плохо вел себя на уроке.* Подобным образом ответили 25,9% учащихся (7 чел.).

Распространенным типом ответов явились также определения следующего характера: чистота – это чистый класс, честность – честный человек. Такие ответы составили 22,2% (6 чел.). Причина подобных ответов заключается, на наш взгляд, в том, что признак, лежащий в основе отвлеченного понятия, в сознании детей часто не отделяется от носителя признака. Это также вытекает из конкретности мышления ребенка.

В подавляющем большинстве случаев детские толкования нельзя рассматривать как логические эквиваленты толкуемого значения. При этом обращает на себя внимание безразличие детей к грамматическому соответствию между толкуемым словом и его толкованием. В 66,7% ответов детей (18 чел.) встречаются толкования типа: дружба – не драться; чистота – убирать и т.п. 25,9% детей (7 чел.) заменили отвлеченные существительные мотивирующими глаголами или прилагательными: жизнь – жить, чистота – чистый, дружба – дружить и т.п.

Конечно, среди детских толкований имеют место определения абстрактно-логического характера типа: честность – долг, чистота – это порядок. Однако в ответах учащихся такие толкования занимают лишь 11,1% (3 чел).

Задание № 2. Для выявления уровня сформированности навыка разбора слов по составу учащимся предлагалось произвести морфемный анализ этих же слов. Без ошибок с заданием не справился ни один ученик. С одной ошибкой была всего одна работа (3,7%); с двумя ошибками – 11,1% (3 чел.), с тремя ошибками – 33,3% (9 чел.); четыре ошибки и более допустили 51,9% учащихся (14 чел.).

Приведем результаты разбора по каждому из данных слов.

Честность. Это слово без ошибок разобрали 14,8% учащихся (4 чел.); выделили только один суффикс -ость (честн-ость) – 22,2% (6 чел.). Восприняли слово как непроизводное также 22,2%; выделили -ость как окончание – 11,1% (3 чел.). Не выделили суффиксы вообще или выделили их неверно 29,6% четвероклассников (8 чел.).

Дружба. Правильно слово проанализировали 25,9% детей (7 чел.); восприняли как непроизводное 37% (10 чел.); не выделили суффикс также 37% четвероклассников.

Богатство. Безошибочно разобрали данное слово 48,1% (13 чел.); не выделили суффикс – 22,2% (6 чел.); неверно выделили суффикс – 14,8% (4 чел.), восприняли слово как непроизводное – 7,4% (2 чел.), вообще не разобрали слово тоже 7,4% (2 чел.).

Жизнь. Правильно проанализировал слово только один ученик (3,7%). Большинство детей (77,8%, т. е. 21 человек) восприняли слово как непроизводное; выделили суффикс -н- (вместо -знь) – 14,8% (4 чел.); вообще не разобрал слово один человек (3,7%).

Чистота. Без ошибок разобрали данное слово по составу 51,9% учащихся класса (14 чел.), восприняли как непроизводное – 14,8% (4 чел.). Не выделили суффикс или выделили его неверно – 14,8% (4 чел.). 18,6% детей вообще не разобрали слово.

Как видно из приведенных данных, тема «Состав слова» усвоена младшими школьниками плохо. Особую трудность вызывает у детей выделение суффиксов абстрактных существительных, даже таких продуктивных, как -ость, -ств-, -от-. Дети просто не знакомы с ними, отсюда такое большое количество ошибок разного характера:

1) слово воспринимается как непроизводное, то есть суффикс включается в состав корня;

2) суффикс не выделяется вообще;

3) суффикс выделяется неверно.

Для выяснения степени овладения учащимися начальных классов отвлеченными существительными предлагалось составить предложения (словосочетания) с данными словами. 30% учащихся испытывали затруднения в составлении предложений и составили лишь словосочетания (крепкая дружба, следить за чистотой, огромное богатство). Подавляющее большинство словосочетаний типа «прилагательное + существительное».

Однако были такие дети, которые в своих предложениях использовали по два и более слов с абстрактным значением (7,4 %). Например: Честность укрепляет дружбу. Главное богатство в жизни – это честность и дружба.

В целом учащиеся справились с заданием на 66%. Следует отметить, что один ученик не выполнил ни одного задания (3,7 %).

Невысокие результаты, которые продемонстрировали четвероклассники в ходе эксперимента, позволили нам сделать вывод, что лексической и словообразовательной работе в начальной школе уделяется значительно меньше внимания, чем это следует делать.

Неумение определять морфемную структуру слова, невладение полным объемом лексического значения слова, ограниченность активного словарного запаса, а следовательно, неумение отбирать из своего словаря и правильно употреблять в речи слова, наиболее уместные и точные для данного высказывания являются причиной многочисленных и разнообразных лексических ошибок младших школьников.

При словотолковании ошибки учащихся сводятся, в основном, к отсутствию точной логической связи с обозначаемой реалией, формально-грамматического соответствия толкуемого слова и центрального слова толкования, а также замене совокупности смысловых признаков, составляющих лексическое значение толкуемого слова, каким-либо одним признаком.

Кроме того, нами были отмечены ошибки, связанные с нарушением лексической правильности, которые приводили к фактическим неточностям, двусмысленности, это:

1) употребление слова в несвойственном значении;

2) нарушение общепринятой лексической сочетаемости.

Причины речевых словарных ошибок и недочетов младших школьников обычно связывают с отсутствием конкретных знаний о предмете речи, с недостатком жизненного опыта, уровнем культуры, влиянием местной, в том числе и диалектной среды, лексикона взрослых и т.д. Все это, конечно, имеет значение. Вместе с тем есть и другая объективная причина словарных затруднений (особенно касающихся лексики с отвлеченной семантикой) – это возрастные особенности языкового мышления.

Однако, опираясь на особенности детского восприятия значений, можно, во-первых, помочь ребенку преодолеть возрастную ограниченность, которая обнаруживается в недостатке логических обобщений, и, во-вторых, использовать конкретно-образный мир детских представлений для организации работы по развитию речи и мышления. По нашему мнению, одним из путей интенсификации обогащения речи учащихся отвлеченными существительными является усиление словообразовательного подхода к слову, организация работы над словообразовательными моделями и типами уже в начальной школе.

**2.3. Методические рекомендации по организации работы с отвлеченными существительными в начальной школе**

В практике речевого общения широко известен следующий факт: как взрослые, так и дети, смысл неизвестного слова часто стремятся раскрывать на основе членения его на морфемы и установления семантической связи с известным однокоренным словом. «Тенденция самостоятельно раскрыть значение неизвестных слов путем расчленения их на морфологические части, – пишет А.Н. Гвоздев, – является очень мощной и постоянно действующей. С ее помощью легко усваиваются многие слова литературного языка во время обучения в школе» [8, 110].

Членение слова на морфемы в целях установления его лексического значения имеет свое теоретическое обоснование в самой науке о языке. Морфемам, как установлено многочисленными лингвистическими исследованиями, свойственны семантико-словообразовательное и грамматическое значения. Лексическое значение слова «создается» путем взаимодействия и слияния в единое целое значений, присущих отдельным морфемам, составляющим данное слово.

Лексическое значение многих мотивированных слов определяется их морфемным составом. Указанная особенность языка является одной из причин, обуславливающих возможность использования членения слова на морфемы в целях выяснения его смысла. Этой возможностью учащиеся начинают осознанно пользоваться по мере усвоения морфемного состава слов, их словообразования. Все вышесказанное относится и к осознанию лексического значения производных абстрактных существительных.

Как мы уже указывали выше, самым продуктивным способом образования абстрактных существительных является суффиксация, поэтому в данной работе мы остановимся лишь на суффиксальных существительных отвлеченной семантики.

Основная задача изучения суффиксов в начальной школе — познакомить учащихся со словообразовательной ролью этих морфем и на этой основе развивать умение осознанно и уместно использовать слова с различными суффиксами в собственной речи. Важно приблизить младших школьников к пониманию того, что с помощью суффикса можно образовать слово с новым лексическим значением (имеются в виду словообразовательные суффиксы), а также придать слову тот или иной оттенок: указать на размер предмета, меру его качества (признака), свое отношение к предмету.

Работа над усвоением функций суффиксов в слове должна сочетаться с выяснением их семантики и с установлением грамматических признаков производящего и производного слов. Это обусловлено положениями как дидактического, так и лингвистического характера: выяснение семантики суффикса способствует осознанию учащимися его словообразовательной роли, так как внимание фиксируется на том, что именно с помощью суффикса образовалось новое слово определенной части речи. Например: добрый (прил.) — доброта (сущ.); болеть (глаг.) — болезнь (сущ.) и т.п.

Положительное влияние на усвоение существенных признаков суффиксов оказывают следующие условия: абстрагирование смыслового оттенка, который вносит суффикс в лексическое значение слова; опора на жизненные наблюдения учащихся в целях раскрытия семантики суффикса и его словообразовательной роли; применение наглядности.

На основе наблюдений над конкретными предметами или их свойствами выясняется лексическое значение слова, а затем уже путем сравнения смысла двух однокоренных слов, которые в структурном отношении отличаются только суффиксами, производится абстрагирование семантического значения суффикса и выяснение его роли в языке.

Программа начальной школы, как уже отмечалось выше, ориентирует учащихся в основном на усвоение уменьшительно-ласкательных суффиксов и суффиксов со значением действующего лица или предмета (-тель, -ник, -щик/ -чик). Мы считаем, что младшим школьникам доступны и суффиксы с другими значениями, в том числе со значением отвлеченного признака, качества, действия и состояния. Систематическая работа над словообразовательными типами существительных с абстрактным значением позволит не только пополнить словарный запас учащихся младших классов данной группой слов, но и лучше усвоить категориальное значение основных частей речи. Дети должны понять, что среди имен существительных имеется не только основная группа слов, обозначающих предметы живой и неживой природы (стол, девочка), но и слова, которые обозначают отвлеченные признаки, качества (доброта, белизна), действия и состояния (болезнь, хождение). Причем слова второй и третьей групп всегда производны от однокоренных, в которых то же самое значение выражено в грамматической форме, специфичной для данной части речи: чистота — чистый, жизнь — жить и т. п.

В I главе нами были рассмотрены основные словообразовательные типы отвлеченных существительных, образованных суффиксальным способом. В данной главе мы попытались отобрать те имена существительные с абстрактной семантикой, которые можно предложить для усвоения учащимся начальных классов. При этом учитывались продуктивность суффикса и посильность осмысления и выделения его значения детьми указанной возрастной группы. Приводим отобранный словарный минимум.

I. Существительные со значением отвлеченного признака, качества, свойства

1. ПО - ость/- есть:

смелость, храбрость — трусость, вежливость — грубость, честность — лживость, мягкость — твердость, близость — дальность, бодрость — вялость, внимательность, гордость, гибкость, свежесть, порядочность, нежность, болтливость, бедность, ясность, скорость, четкость.

2. ПО -ств-/-еств-:

богатство, геройство, одиночество, упорство, достоинство, мастерство, хозяйство, знакомство, отцовство, сиротство, пьянство, обжорство.

3. ПО -от-/-ет-:

доброта, темнота, чистота, красота, пустота, полнота, высота, духота, густота, слепота, глухота, чернота, краснота, нищета.

4. ПО -изн-:

отчизна, желтизна, белизна, голубизна, крутизна, кривизна, дороговизна, дешевизна, прямизна.

5. ПО -ин-:

глубина, тишина, вышина, величина, толщина, седина.

6. ПО -и(j)-/-(j)-/-стви(j)-:

спокойствие, бесчувствие, бессердечие, остроумие, здоровье, беззлобие, веселье, приличие.

II. Существительные со значением отвлеченного действия, состояния

1. ПО -и(j)-/-ни(j)-/-ти(j)-:

рисование, движение, дыхание, вышивание, наказание, укрытие, покрытие.

2. ПО -к-:

стройка, рубка, покраска, стирка, чистка, жарка, замазка, скрепка, мойка, побелка.

3. ПО -б-

дружба, служба, борьба, стрельба, косьба, молотьба, ходьба.

4. ПО -знь

болезнь, жизнь, боязнь.

В русском языке каждой части речи свойственны определенные словообразовательные особенности, то есть существует взаимосвязь между морфемным составом слова и его принадлежностью к той или иной части речи. При этом морфемная структура слова, специфика его образования выступает в единстве с лексическим значением слова и комплексом его грамматических признаков. Эту особенность также следует учитывать при организации словарной работы в начальной школе.

При изучении словообразования и выяснении словообразовательной структуры слова основная трудность учащихся заключается в том, чтобы правильно определить производящее слово. Учитывая, с одной стороны, данную трудность, а с другой — важность понимания детьми словообразовательной структуры слова, его словообразовательного типа для раскрытия лексического значения, целесообразно в процессе изучения частей речи проводить такие упражнения, которые готовят учащихся начальных классов к осознанию производящего и производного слов.

Содержание упражнений и характер заданий направляет детей на установление, во-первых, от какого слова образовано данное (словообразовательная мотивация), во-вторых, при помощи какой морфемы (морфем). Естественно, что младшим школьникам, еще не знакомым с закономерностями словообразования, трудно найти производящее слово, поэтому его называет учитель или оно дается в упражнении. Учитель может также указать значение производного слова, а ученик должен выбрать производящее и необходимую морфему, которая позволит образовать слово с заданным значением.

Самостоятельно найти производящее слово и/или определить словообразовательное значение морфемы целесообразно предложить детям в таком случае, если подобный материал уже отрабатывался на предыдущих уроках, то есть следует использовать знакомые детям словообразовательные модели и типы.

Очень важно, чтобы ученики через усвоение словообразовательных моделей и типов могли включать слово в систему грамматического строя языка. Поэтому уже на начальном этапе овладения языком следует добиваться от детей осознанного включения слов определенной структуры в грамматическую подсистему русского языка, так как через словообразовательные модели и типы параллельно усваивается и синтагматика, и парадигматики языка. Например, с помощью суффикса -ств- в русском языке образуются отвлеченные существительные среднего рода

II склонения, которые не изменяются по числам (выступают только в форме единственного числа). Так, словообразовательные элементы (особенно суффиксы) активно включают слово в морфологическую систему языка, регулируют сочетательные возможности слова, позволяя вписать его в предложение, и таким образом формировать связную речь.

Учитывая эту классифицирующую роль суффиксов в языке, мы составили таблицу, в которой словообразовательные модели абстрактных существительных распределены по типам склонения.

Таблица № 1

Распределение отвлеченных существительных по типам склонения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| I склонение | II склонение | III склонение |
| прилаг. -от (а): доброта  прилаг. -изн (а): белизна  прилаг. -ин (а): седина  прилаг. -инк (а): хитринка  прилаг. -об(а): злоба  прилаг. -б(а): дружба  глаг. -к (а): побелка | прилаг. -ство(о): богатство  прилаг. -и(j)(е)/стви(j)е: спокойствие  глаг. -иj(е)/-ни(j)(е): дыхание  сущ. -изм: героизм | прилаг. -остъ/есть: храбрость, свежесть,  глаг. -знь: жизнь  глаг. - овь: любовь |

Примечание: учащимся следует сообщить, что при наличии в основе нескольких суффиксов на отношение к части речи, типам склонения существительных указывает конечный суффикс.

Работа с данной таблицей и особенно коллективное составление подобных таблиц в классе под руководством учителя на уроках русского языка (в 4 классе) позволяет:

- углубить представление учащихся о словообразовательной роли суффиксов;

- осознать суффиксы как классифицирующие морфемы в русском языке, по которым можно определить не только словообразовательное значение, но и некоторые грамматические признаки слова (например, род и склонение существительных);

- подготовить учащихся к пониманию особенностей образования слов различных частей речи.

Нам представляется важным фиксировать внимание детей также на том, какой частью речи является не только производное, но и производящее слово. Это подводит учащихся к пониманию того, что в языке существует вполне определенная связь в образовании одной части речи от другой с помощью суффикса, что отдельные суффиксы присоединяются только к основам той или иной части речи.

Для обогащения и активизации в речи младших школьников абстрактных существительных предлагаем использовать на уроках русского языка следующие группы упражнений, которые были апробированы в 4 классе СОШ № 38 г. Владикавказ в период педагогической практики.

I. Объяснение лексического значения слова. При организации работы над толкованием значений слов необходимо учитывать:

1) все аспекты его лексического значения;

2) необходимость категориально-грамматического соответствия толкуемого слова и стержневого слова толкования (отнесенность к одной части речи).

Для работы над значением слова мы предлагаем четверокласснику следующую памятку.

1. Определи основное значение слова (пользуйся толковым словарем).

2. Есть ли у слова другие значения?

3. Подбери к слову синонимы.

4. Есть ли у слова антонимы?

5. Подбери к слову однокоренные слова. Чем они отличаются друг от друга по составу и значению?

6. Составь с данным словом предложение.

7. Есть ли фразеологические обороты с данным словом?

Лучшему усвоению значений слов способствуют также упражнения на замену развернутого объяснения лексического значения искомым словом. При этом важно в толковании употребить слово, родственное искомому. Например:

\* Назовите одним словом. Слово должно быть однокоренным с выделенным. Определите часть речи однокоренных слов, разберите их по составу.

1. Чувство, которое испытывают, когда видят чье-нибудь горе, страдание и хотят помочь (сочувствие).

2. Отношения между людьми, которые дружат (дружба) и т.п.

Полезными также будут задания типа:

\* Определите значение слова через синоним (Подберите к слову синоним), имеющий такой же суффикс, как в данном слове. Выделите суффиксы. Смелость — ... (храбрость) Странствие — ... (путешествие) Порицание — ... (наказание) и т.д.

\* Подберите к данным словам антонимы, если это возможно. Выделите суффиксы: трусость, поощрение и т.п.

Упражнения этой группы содействуют активизации словаря, закреплению в языковом сознании детей связей системного характера. Упражнения на словотолкование могут дополняться заданиями на составление текста. Например:

\* Опишите, как вы представляете себе радость (дружбу, мужество и т.п.). С помощью толкового словаря определите значение слова. Сопоставьте значение слова, описанное в словаре, и ваше описание обозначенного словом явления. Точным ли было это описание?

Задания подобного типа ориентируют детей на формирование (описание) образных представлений, связанных с восприятием тех или иных явлений и соответствующих им значений слов.

В целом упражнения на словотолкование готовят учеников к восприятию слов в связной речи, к точному словоупотреблению, установлению взаимосвязей между словом и обозначаемым понятием (реалией).

II. Словообразовательные упражнения

1. Определите часть речи данных слов. Чем отличаются пары слов по составу и значению? Как вы думаете, что обозначает стрелка между словами?

добрый → доброта; белый → белизна; жить → жизнь и т.д.

2. От данных глаголов образуйте слова с помощью суффикса -б-. Определите, к какой части речи они относятся и что обозначают.

Дружить, ходить, косить, стрелять.

3. Подберите слова к данным схемам. Запишите их вместе со словами, от которых они образованы:

глаг. -знь

прил. -от(а) ,

глаг. -ни(е)

Слова для справок: болезнь, красота, жизнь, рисование, доброта и т.д.

4. Основы каких слов нужно вставить вместо точек, чтобы получить новые слова?

... ота, ... знь, ... ость, ... изна

Слова для справок: добрый, бледный, болеть, желтый, жить, нога, красный, солнце.

Какие слова оказались лишними? Почему?

Характер подобных заданий побуждает учащихся, с одной стороны, обратить внимание на особенности образования слов, на их словообразовательный тип, а с другой стороны, установить связь между морфемным составом слова и его принадлежностью к определенной части речи.

В начальных классах наблюдения над особенностями образования той или иной части речи носят пропедевтический характер и их результативность во многом зависит от целенаправленности и систематичности упражнений, правильного сочетания коллективной и индивидуальной работы на уроке, доступности и внутренней наглядности используемого лексического материала.

III. Составление словосочетаний и предложений

Упражнения этой группы позволяют осознать сочетательные возможности абстрактных существительных. В этом плане полезно сравнивать сочетаемость отвлеченных существительных и соотносимых с ними (производящих) прилагательных и глаголов. Например:

\* Замените в словосочетаниях выделенные прилагательные существительными с отвлеченным значением. Найдите главное и зависимое слово в словосочетаниях.

Добрый человек — доброта человека

Белое полотно — ...

Храбрый воин — ...

Красивая девушка — ...

Составьте два предложения с любой парой словосочетаний. Можно ли в предложениях заменить прилагательное соответствующим существительным и наоборот? Почему?

IV. Лексико-словообразовательный анализ текста

\* Найдите в тексте существительные, обозначающие отвлеченное действие. Разберите эти слова по составу. От каких глаголов они образованы? Замените в тексте отвлеченные существительные соответствующими глаголами. Возможна ли такая замена?

Снег начался с утра и шел до вечера. С каждым часом все светлее становилось в саду. Все наряднее сосна у дороги. Любо смотреть на это тихое падение! Выйдешь на крыльцо — глаза не отвести от бескрайнего снежного движения.

Какими членами предложения являются данные существительные, а какими бы являлись глаголы? Как вы думаете, почему автор употребил существительные, а не глаголы?

Этот вид упражнений предполагает оценку употребленных в тексте лексических средств, развивает умение пользоваться соотносительными языковыми средствами, в том числе с целью устранения обнаруженного недочета. Операция замены одной лексической единицы другой приводит к целесообразному (относительно речевой ситуации) конструированию фрагмента речи.

V. Составление текста, в основе которого лежит тематически объединенная группа слов

Задания в подобных упражнениях направлены:

1. на выявление группы слов, объединенных общим смысловым признаком (задание может быть усложнено, если ограничить эту тематическую группу словами определенных словообразовательных моделей),
2. на составление связных высказываний.

При этом составление тематической группы слов и текста стимулируется введением учащихся в речевую ситуацию. Сюда же можно отнести и составление текста по данным опорным словам. Например:

\* Вы любите своего друга (подругу). Какие качества вы в нем цените? Перечислите их. Каких свойств характера недостает вашему другу? Напишите сочинение «О моем друге». Используйте группу слов, составленную вами, а также слова, которые бы передали ваше отношение к другу.

Работа над словообразовательными моделями и типами при изучении тем «Состав слова», «Имя существительное», «Имя прилагательное», «Глагол», а также применение предложенных выше упражнений позволили повысить результативность учебной деятельности по овладению абстрактными существительными. Это подтвердили данные, полученные в ходе обучающего и контрольного эксперимента, который был проведен в том же 4 классе СОШ № 38 г. Владикавказ. Количество ошибок в толковании значений отвлеченных существительных снизилось приблизительно на 30%, в составлении предложений — на 35%. Разбор же слов по составу дал очень высокий результат — 88% работ без ошибок. Кроме того, количество абстрактных существительных, употребляемых четвероклассниками в собственной речи (как устной, так и письменной) заметно увеличилось.

Таким образом, выдвинутая в исследовании гипотеза подтвердилась, а предложенную систему упражнений можно считать эффективной и использовать ее в практической работе начальной школы.

**Выводы**

1. Словообразовательная работа имеет большое значение для обогащения словарного запаса младших школьников, для более полного осознания лексического значения производных слов, в том числе и абстрактных существительных.

2. Первоначальное накопление слов неэффективно само по себе, если в учебном процессе не помочь ученикам начальных классов осознать деривационную цепочку, которая существует в русском словообразовании.

3. Одним из путей интенсификации обогащения речи учащихся отвлеченными существительными является усиление словообразовательного подхода к слову, организация работы над словообразовательными моделями и типами уже в начальной школе.

4. Эффективность словообразовательного подхода к обучению лексике заключается в том, что ученики начальной школы могут получать в процессе обучения не просто лексико-семантическую единицу, но и одновременно единицу семантико-грамматическую, единицу, включенную в грамматическую систему русского языка.

5. Для обогащения речи учащихся начальных классов абстрактными существительными целесообразно использовать следующие виды упражнений:

а) объяснение лексического значения слова;

б) словообразовательные упражнения на подбор (конструирование)

слов, разбор по составу;

в) составление словосочетаний и предложений с отвлеченными существительными;

г) лексико-словообразовательный анализ текста;

д) составление связного высказывания, в основе которого лежит тематически объединённая группа слов.

**Список использованной литературы**

1. Аврух Д.Д. Работа над синонимами при закреплении правописания приставок // Повышение эффективности обучения русскому языку в IV классе. – М., 2003.

2. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1988.

3. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. – М.: Высшая школа, 1990.

4. Виноградова В.Н. Стилистический аспект русского словообразования. – М.: Либроком, 2011.

5. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.indiana.edu/~pollang/vinokur.pdf> (дата обращения 18.10.2017)

6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышления и речь. – М.: Смысл; Эксмо, 2005.

7. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. Пособие по курсу общего языкознания – М.: Высшая школа, 1974.

8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб: Детство-Пресс, 2007.

9. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 2001.

10. Земская Е.А. Современный русский язык: Словообразование. - М.: Флинта, 2016.

11. Кубрякова Е.С. Что такое словообразование. – М.: Наука, 1975.

12. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. – М.: Русский язык, 1986.

13. Купалова А.Д. Методика развития речи на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1991.

14. Листрова-Правда Ю.Т. и др. Лексика и словообразование современного русского языка / Науч.ред. Ю.Т. Листрова-Правда. – 2-е изд., перераб., доп. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1993.

15. Лопатин В.В. Словообразование как объект грамматического описания // Грамматическое описание славянских языков. – М., 1974. – С. 47-60.

16. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка в начальной школе. – М.: Мнемозина, 2012.

17. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: Просвещение, 1985.

18. Моисеев А.И. Словообразование современного русского языка. – Л.: Изд-во Ленинградского государственного университета, 1985.

19. Морковкин В.В., Кочнева Е.М. Лексика в обучении языку // Методика / Под ред. А.А.Леонтьева. М.: Русский язык, 1980. – С.84 - 101.

20. Немченко В.Н. Современный русский язык: Словообразование. [Электронный ресурс]. URL: <http://library.psu.kz/fulltext/buuk/b879.pdf> (дата обращения 12.10.2017).

21. Новиков А.А. Семантика русского языка. – М., Высшая школа.1982.

22. Образование употребительных слов русского языка / Под ред. Л.Н. Засориной. – М.: Русский язык, 1979.

23. Панов М.В. Изучение состава слова в национальной школе. –Махачкала: Дагучпедгиз, 1992.

24. Потиха З.А. Современное русское словообразование: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1970.

25. Потиха З.А. Школьный словарь строения слов русского языка: Пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1999.

26. Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1-4). – М.: Просвещение, 2014.

27. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 2 кл. В 2 ч. Ч. 2: учебник. – М.: Дрофа, 2016.

28. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 3 кл. В 2 ч. Ч. 1: учебник. – М.: Дрофа, 2016.

29. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 3 кл. В 2 ч. Ч. 2: учебник. – М.: Дрофа, 2016.

30. Рамзаева Т.Г. Русский язык. 4 кл. В 2 ч. Ч. 1: учебник. – М.: Дрофа, 2016.

31. Рацибурская Л.В. Слова с затемненной морфемной структурой слова и проблема их членимости // Русский язык в школе. – 1999. – №1. – С. 67-70.

32. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др. – M: Академия, 1998.

33. Русская грамматика. Т.1 / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980.

34. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику [Электронный ресурс] URL: <http://www.genling.nw.ru/Staff/Psycholinguistics/saxarnyj_part1.pdf> (дата обращения 05.10.2017).

35. Тихонов А.Н. Новый словообразовательный словарь русского языка. Т.1-2. – М.: АСТ, 2014.

36. Тихонов А.Н. Современный русский язык. (Морфемика. Словообразование. Морфология). – М.: Цитадель-трейд, 2003.

37. Трошин А.П. Русское словообразование и вопросы восприятия членимости слов учащимися начальных классов национальной школы // Проблема речевого развития дошкольников и младших школьников. – М., 1993.

38. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. – М.: Либроком, 2012.

39. Черемухина Г.А., Шахнарович А.М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М., 1986.

40. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию. – М.: Ленанд, 2016.

41. Шекихачева М.Ш. Содержание и приемы обучения русскому словообразованию: ввод в лексику, грамматику, орфографию. – Нальчик, 1987.

42. Янко-Триницкая Т.А. Словообразование в современном русском языке. – М.: Индрик, 2001.