



нимов предупреждает ошибочную ориентировку учащихся только на семантическую близость слов. Противопоставление однокоренных слов и слов, имеющих корни-омонимы, позволяет предупредить ошибку, связанную с ориентировкой только на структурную общность слов.

Подобная работа обеспечит формирование у младших школьников познавательного интереса к слову как единице языка, повысит уровень их языкового образования и речевого развития.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Рамзаева Т.Г.* Методика изучения морфемного состава слова в начальных классах // *Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н.* Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пос. для студентов пед. институтов. М., 1987.

2. *Трегубова Л.С.* Методика изучения морфемного состава слова // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: Учеб. и практикум для академического бакалавриата / Под ред. Т.И. Зиновьевой. М., 2016.

Дифференциация учебного материала при изучении морфологического понятия

Л.В. ХАЙМОВИЧ,

кандидат педагогических наук, доцент

Среди системы лингвистических знаний понятия составляют основу обучения, познание которой дает возможность школьникам осознанно работать над языковыми закономерностями, фактами, способами действий.

В процессе формирования понятий учебными традиционно выделяется несколько этапов: выявление существенных признаков содержания понятия в процессе анализа языкового материала; обобщение признаков, введение термина; работа над определением понятия; конкретизация изучаемого понятия на новом языковом материале [1, 2]¹. Однако знание этапов действий не всегда дает нужный результат при работе с морфологическими понятиями. Одна из серьезных трудностей, с которой сталкиваются учащиеся при усвоении грамматической системы языка, — абстрактность усваиваемых понятий.

Для учителя начальных классов, к тому же нередко работающего в поликультурной школе, особенно важно детально продумать как практическую работу на всех этапах формирования понятия, так и различ-

ные формы введения новой информации, интерпретации своей объяснительной речи. В этой связи необходимо выделить типичные, основные особенности деятельности с тем, чтобы можно было следовать им.

Так, **на этапе наблюдения, анализа языкового материала** нужно учитывать, что понятия обладают системой сочинения и подчинения. Для успешного решения текущей задачи информационный потенциал собеседников обязательно должен условно совпадать. Например, при освоении признаков прилагательных выявляется, что они изменяются по числам, родам и падежам. Учитель мимоходом сообщает или напоминает, что в этом их отличие от существительных. Очень часто именно этот момент не усваивается школьниками — он требует отдельного внимания.

К причинам недостаточного освоения понятия «спряжение глаголов» может относиться то, что прошлый опыт коммуникантов не включает знания о таких категориях глагола, как лицо и число, представления о неопределенной форме глагола, о глаголах-исключениях и их приставочных

¹ В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



образованиях, разноспрягаемых, избыточных и недостаточных глаголах, об ударе-нии, о роли приставки *вы-*, умения изме-нять глаголы по лицам и числам, опреде-лять окончания и суффиксы. Нередко учи-тель вовсе забывает об отдельных звеньях при объяснении материала, что ведет к его непониманию учащимися и невозможности двигаться дальше в его освоении. Поэтому представляется обоснованным использо-вание приема неоднократного переформули-рования информации при объяснении с целью упрощения, усложнения, дополне-ния, внесения пояснений.

Однако невозможно в течение всего обучения избыточно разворачивать в речи все детали уже изученного для всего класса. Необходима дифференциация учебного ма-териала, причем апелляция к прошлому опыту может быть различной.

Для отдельных групп учащихся это мо-жет быть акцент на каком-то существенном признаке понятия при анализе. Если учи-тель уверен в усвоении материала детьми, он может привести знакомый пример без пояснения или просто указать на схему, таб-лицу, пример, которые известны из предше-ствующего общения. Это тот случай, когда скрытые компоненты смысла порождаются потребностями речевой коммуникации — стремлением экономно выразить мысли (Н.Д. Арутюнова, В.В. Виноградов, Т.Г. Ви-нокур, Н.Ю. Шведова, Е.И. Шендельс и др.). Постепенно часть сведений учитель уже не вербализует, так как эта информация переходит в фоновые знания учащихся. Не-редко для актуализации таких знаний ис-пользуются мимика, паузы, интонация или даже прецедентные для конкретного кол-лектива знаки, отсылающие к прошлой си-туации.

В целях выявления существенных при-знаков понятия целесообразны задания по-добного рода: «Зачеркните морфологиче-ские признаки, которые не соответствуют указанной части речи. *Имя существитель-ное: 1) род; 2) лицо; 3) падеж; 4) время*».

Сложнее, если учебный материал предъ-является ученикам-инофонам. В таких си-туациях существенную поддержку может оказать реализация принципа полисенсор-ного обучения. На первых этапах анализа

языкового явления важна не только запись, но слушание и проговаривание примеров ребенком, что можно организовать в паре с учеником, для которого русский язык явля-ется родным. Кроме того, изучаемое явле-ние должно быть коммуникативно востре-бованным. Пример по возможности должен отражать ситуацию общения, употребле-ться в ней, а признаки понятия непротиворе-чиво охватывать определенный круг языко-вых единиц, ярко показывать их сходство друг с другом или различие.

Например: «Правильно употреби слова *большой, большая, большое* с данными сло-вами. Образец: *Это большая комната.*

Это _____ город.

Это _____ достижение.

Это _____ удача.

Указанное требование важно, поскольку ошибочное понимание или непонимание смысла, в том числе невыраженного, ведет к неверной интерпретации, что для уроков русского языка вообще недопустимо.

Понятия отражают существенные и необ-ходимые признаки, а слова, знаки, их выра-жающие, являются научными терминами. На **этапе введения термина** необходимо помнить, что младшие школьники ошибочно подходят к опознанию понятия по вещест-венному значению, т.е. по неграмматическим признакам, на основе представлений, вызы-ваемых этими словами. Так, например, к именам собственным нередко относят сло-ва *кошка, собака*, к глаголам — *бег, ходьба*. В сильных классах на таком «провоцирую-щем» материале возможно создание проб-лемных ситуаций.

В поликультурных классах на первых этапах обучения специалистами рекомен-дуется по возможности избегать лингвистической терминологии, формулировать задания исходя из тех интенций, которые могут быть реализованы с помощью того или иного речевого образца (И.А. Шерсто-битова). Нецелесообразна, например, фор-мулировка «Замените единственное число множественным», более уместна следую-щая: «Не согласитесь с тем, что перед вами один предмет».

Этап определения понятия позволяет раскрыть его содержание или устанавлива-ет значение термина. В определениях не



должно содержаться неизвестных понятий. Определение — передача информации в концентрированном виде, но учебная дефиниция по форме представления на уроке — явление неоднородное.

В строгом логическом определении, подлежащем запоминанию, как правило, определяемое понятие в дефинициях подводится под родовое, а также указываются признаки, отличающие определяемый предмет от других предметов, относящихся к тому же роду (видовые отличия): «Местоимение — часть речи, которая указывает на предметы, но не называет их».

В ситуациях урока определение может представлять собой структуру, состоящую из определяемого слова — термина и указания на его функции или строение. Для выражения отношения «понятие и его функция» используют глаголы *является, показывает, служит, употребляется* и т.д.: «Форма настоящего времени глаголов обычно показывает, что действие происходит в тот момент, когда о нем идет речь».

Для выражения отношения «понятие и его строение» используют глаголы *состоит, входит (в состав), принадлежат* и т.д.: «Предлоги, как и другие служебные части речи, относятся к неизменяемым словам» [3, 108].

На следующих этапах обучения такие определения могут быть преобразованы в строгие: «Предлоги помогают именам существительным и местоимениям связываться с другими словами». Для сравнения: «Предлог — это служебное слово, которое связывает слова в предложении и выражает падежное значение слова вместе с окончанием».

Введение понятий таким способом, как *разъяснение посредством примера*, уместно в тех случаях, когда в силу разных причин целесообразнее привести пример или ряд примеров, иллюстрирующих данное понятие, чем дать его строгое определение через род и видовое отличие. Такая разновидность неявных определений называется *определениями-указаниями*: «Служебные части речи — это предлог, союз, частица», «Собственные существительные — это названия рек, городов, имена людей и клички животных».

В связи с разнообразием форм дефиниций на уроке необходимо использовать приемы работы с содержанием понятия, которые позволяют обратить специальное внимание на отдельные признаки в уже изученном определении. Одним из заданий может быть, например, поиск ложных утверждений: «Существительное отвечает на вопросы какой? какая?», «Имя существительное — часть слова», «Имя существительное изменяется по родам».

Кроме логических определений, учитель может создавать и использовать определения образные. В начальной школе для усиления эмоциональной окраски высказывания в определении часто используется прием олицетворения: «Первый из падежей — самый главный. Он дает имя предмету, требует ответа на вопросы кто? что?»

Образные определения строятся на сходстве предметов и явлений, смежности. Так, по алгоритму «рассмотрение признаков языкового явления → отбор нужных для раскрытия признаков понятия ассоциаций → образная аналогия» строится определение: «Глагол — это труженик, который в любое время (прошедшее, настоящее и будущее) и в любом виде всегда отвечает на вопросы что делать? что сделать?» Оперирование определениями, которые сводятся к созданию нового образа, представления, позволяет ученикам внимательнее всмотреться в текст научного определения, осознать признаки и связи, ранее не выявленные. Это особенно важно в начальной школе. Но, усиливая эмоционально-образный аспект, не следует забывать о логическом пути объяснения, который играет главную роль и непременно должен быть основным на уроке.

При помощи названных структур можно определить большинство понятий. Однако в силу особенностей младших школьников учитель обращается также к приемам, заменяющим определения и сходным с ними: описанию, характеристике, сравнению, различению. Они также относятся к неявным определениям и могут использоваться дифференцированно.

Задача описания состоит в том, чтобы более точно и полно указать признаки



предмета, явления с целью выделения его из сходных с ним предметов или явлений. Описание может включать как существенные, так и несущественные признаки и на уроках русского языка привлекается для того, чтобы дать чувственно-наглядный образ явления, понятия, который человек может составить с помощью творческого или воспроизводящего представления. Характеристика состоит в указании некоторых отличительных, характерных признаков предмета (явления и др.): «Вот такие собственные имена. Они предназначены для одного слова — имени, фамилии, названия книги, фильма. Например, слово *река* представляет собой имя нарицательное, а слово *Волга* — имя собственное. Именами собственными могут быть имена людей, фамилии, отчества, названия книг, песен, фильмов, географические названия. Имена собственные всегда требуют для себя большой буквы, а иногда даже кавычек: рассказ «Девочка на шаре».

Следующий этап работы над понятием — **конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале** — проверяет полученные знания и выявляет умения применять понятие, фиксировать новые признаки на разных этапах его изучения. Необходимо подчерк-

нуть, что усложнение учебного материала по русскому языку от класса к классу происходит как с помощью введения новых понятий, так и путем включения в систему новых признаков понятий — путем их дальнейшего развития, концентрически.

Результат формирования абстрактных морфологических понятий во многом зависит от уровня подготовленности учителя, одним из компонентов работы которого является умение в качестве интерпретатора организовать взаимодействие с учениками на всех этапах работы, выбрать необходимый учебный материал или способ работы с ним в зависимости от особенностей обучаемых.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Рамзаева Т.Г.* Методика изучения частей речи // *Львов М.Р. и др.* Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пос. для студентов пед. институтов. М., 1987.
2. *Трегубова Л.С.* Методика изучения морфологии // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: Учеб. и практикум для академического бакалавриата / Под ред. Т.И. Зиновьевой. М., 2016.
3. *Хаймович Л.В.* Объяснение учителя на уроке: учет типологии знаний // Начальная школа. 2011. № 7.

