

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –**  
филиал Сибирского федерального университета

Педагогика и психологии

факультет

Педагогика

кафедра

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

44.03.01 Педагогическое образование

код и наименование направления подготовки, специальности

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ  
«АНТОНИМЫ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

тема

Руководитель

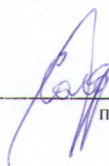


подпись

Л.И. Автушко

инициалы, фамилия

Выпускник



подпись

М.Н. Солдатова

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2016

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ –  
филиал Сибирского федерального университета

Педагогика и психологии

факультет

Педагогика

кафедра

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

44.03.01 Педагогическое образование

код и наименование направления подготовки, специальности

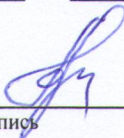
ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ

«АНТОНИМЫ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

тема

Работа защищена « 15 » июне 20 16 г. с оценкой « отлично »

Председатель ГЭК

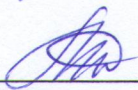


подпись

Н.Ф. Вычегжанина

инициалы, фамилия

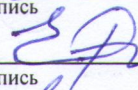
Члены ГЭК



подпись

Л.И. Автушко

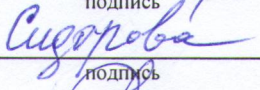
инициалы, фамилия



подпись

Л.И. Ермушева

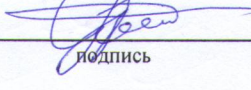
инициалы, фамилия



подпись

Е.Н. Сидорова

инициалы, фамилия

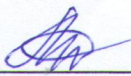


подпись

А.И. Пеленков

инициалы, фамилия

Руководитель

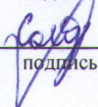


подпись

Л.И. Автушко

инициалы, фамилия

Выпускник



подпись

М.Н. Солдатова

инициалы, фамилия

Лесосибирск 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	5
1 Теоретические основы изучения антонимов на уроках русского языка в начальных классах.....	8
1.1 Антонимы и их типы, использование антонимов в речи.....	8
1.2 Этапы и методические условия формирования языкового понятия.....	12
1.3 Характеристика технологии проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой.....	18
2 Изучение антонимов на уроках русского языка в начальных классах.....	25
2.1 Обзор методической литературы, анализ программы и учебников по русскому языку образовательной системы "Школа России" в аспекте работы над антонимами.....	25
2.2.Опытно-экспериментальная работа и ее результаты.....	30
Заключение.....	37
Список использованных источников.....	39
Приложение А Работы учащихся на констатирующем этапе эксперимента.....	43
Приложение Б Работы учащихся на контрольном этапе эксперимента....	44

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Школьный курс русского языка предполагает изучение понятий, которые описывают все уровни языка как системы. Младшего школьника необходимо включить в учебную деятельность, специфика которой заключается во взаимодействии обучающегося с понятиями. Чтобы усвоить понятие, необходима активность собственной мысли ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сформулированы требования к результатам обучающихся. К этим требованиям относятся личностные, предметные и метапредметные результаты. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования включают в себя овладение обучающимися основными понятиями из курса русского языка. Однако для младших школьников усвоение языкового понятия представляет определенную трудность в силу возрастных особенностей, так как все языковые понятия являются абстрактными. В связи с этим также для младших школьников возникает трудность в освоении понятия «антонимы».

Цель исследования: выявить и апробировать эффективные методы изучения языкового понятия «антонимы», а также упражнения, способствующие осознанию существенных признаков данного понятия младшими школьниками.

Объект исследования: процесс изучения антонимов на уроках русского языка в начальной школе.

Предмет исследования: методы, упражнения для работы над понятием «антонимы» на уроках русского языка в начальной школе.

Гипотеза исследования: если для формирования понятия «антонимы» на уроках русского языка использовать технологию проблемно-диалогического обучения, включающую проблемный метод, а также систематически использовать разнообразные упражнения, то это

будет способствовать более осознанному усвоению данного языкового понятия младшими школьниками.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия «антонимы», рассмотреть их типы и использование в речи.

2. Рассмотреть этапы и методические условия формирования языкового понятия.

3. Охарактеризовать технологию проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой.

4. Произвести обзор методической литературы, анализ программы и учебников по русскому языку образовательной системы "Школа России" в аспекте работы над антонимами.

5. Провести опытно-экспериментальную работу в соответствии с гипотезой исследования.

Методологическая основа исследования: работы Л.П. Крысина, Л.Г. Бабенко, М.Р. Львова, Е.Л. Мельниковой и др.

Методы исследования: анализ лингвистической, методической, психолого-педагогической и учебной литературы; эксперимент; анализ письменных работ учащихся.

Экспериментальная база исследования: опытно-экспериментальная работа была проведена на базе второго класса МБОУ «СОШ №2» города Лесосибирска.

Практическая значимость исследования: урок открытия нового знания на тему «Антонимы», разработанный в соответствии с технологией проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой, а также предлагаемая система упражнений для работы с антонимами могут быть использованы учителями начальных классов при подготовке к урокам.

Апробация результатов исследования состоялась в виде выступления с докладом на внутривузовской научно-практической

конференции «Современное педагогическое образование: теоретический и прикладной аспект», состоявшейся в ЛПИ – филиале СФУ в апреле 2016 года, а также в виде публикации статьи в сборнике по материалам VIII международной научно-практической конференции «Современный взгляд на будущее науки», состоявшейся в г. Уфа в мае 2016 года.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников (40 наименований), приложений.

Материалы исследования представлены в 2 таблицах, объем работы составляет 44 страницы.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ АНТОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

## 1.1 Антонимы и их типы использование антонимов в речи

Одним из ярких проявлений системных отношений в лексике является соотносительное противопоставление по самому общему и наиболее существенному для их значения семантическому признаку. Такие слова называются лексическими антонимами.

В. Н. Иванова в своей работе «Антонимия в системе языка» пишет, что «соотносительным противопоставление называется потому, что в подобные отношения вступают лишь слова, находящиеся в одной и той же лексической и грамматической парадигме, обозначающие логически совместимые понятия. В основу их сопоставления положено один и тот же общий признак. Так, семантически соотносительными являются слова, характеризующие разного рода качественные признаки, например: красоту, цвет, вкус (красивый-безобразный, светлый-темный, горький-сладкий); эмоции (любовь-ненависть, веселье-грусть); понятия пространства, времени (вверх-вниз, север-юг, сегодня-завтра); действие и состояние (закрыть-открыть)» [9, с.54].

Соотносительность самых общих признаков противоположности нередко дополняются частными, конкретными признаками. Е.М. Галкина-Федорук в своей работе «русский язык: Лексикология, фонетика, морфология» пишет о том, что «противоположными подобные значения называются в силу того, что по законам логики они взаимно исключают друг друга. Например, предмет одновременно не может быть глубоким и мелким, тяжелым и легким. Между ними в языке нередко имеются лексические единицы, обладающие неким средним значением» [5, с. 101].

Содержание понятия "антоним" в последнее время дополнено. М.И. Фомин пишет в книге «Современный русский язык», что «до

недавнего времени антонимами считались только слова, содержащие в своем значении указание на качество. Современные исследователи усматривают антонимию и у слов, принадлежащих к одной и той же части речи, обозначающих разного рода чувства, действие, состояние, оценку, пространственные и временные отношения», то есть все более укрепляется широкое понимание антонимии [36, с. 118 ].

Антонимы - это не просто разные слова, а противоположные по значению. Противоположность обуславливается наличием общего смыслового компонента в словах антонимах. Характер противоположности может быть различным: наличие или отсутствие признака, начало и прекращение действия, по величине признака (большой – маленький), по пространственной характеристике, по временной характеристике [24, с. 404].

Чаще всего в отношении вступают существительные и глаголы.

Слова с противоположными значениями образуют антонимическую пару (реже ряд). Антонимический ряд обладает замкнутостью состава [3, с 67].

Характеристику антонимам можно дать, учитывая разные понятия: семантика и структура. С семантической точки зрения антонимы можно разделить на противоположные и противоречащие. Противоположные (или градуальные) характеризуются наличием промежуточного звена между двумя крайними точками. К примеру, сильный ветер – слабый ветер промежуточным звеном будет умеренный ветер. Противоречащими антонимами являются такие слова, которые взаимоисключают друг друга и промежуточное звено отсутствует (главный – второстепенный) [32, с. 217].

В.Н. Иванова в своей работе пишет что, «по своей структуре антонимы делятся на две основные группы: однокоренные и разнокоренные. Однокоренные антонимы возникают в результате словообразовательных процессов, поэтому их также называют лексико-



грамматическими (лексико-словообразовательными). Они образуются в результате присоединения приставок с противоположным значением: в - - из-; за - -от - -с -; над - -под-» [9, с. 127].

Также М. Р. Измайлова, в работе отмечает что, «к словообразовательным элементам антонимического характера следует отнести первые части сложных слов типа легко - тяжело, микро- макро-, моно - -поли-» [10, с. 31].

Особую группу образуют слова, у которых наблюдается внутри смысловая антонимия, которая появляется в результате многозначности слова. Это наблюдается, например, у слов: нести (сюда, в дом) - "приносить" и нести (отсюда, из дома) - "уносить"; оговориться (намеренно) - "сделать оговорку" (специально) и оговориться (случайно) - "ошибиться" и т.д [37, с. 95].

Среди разнокоренных антонимов современные исследователи выделяют так называемые антонимы - конверсивы. К ним относятся слова, которые выражают отношение противоположности и в исходном, и в измененном высказывании, но не в обычном, прямом порядке, а в обратном: Петр покупает дом у Сергея - Сергей продает дом Петру.

Семантика противоположности и у разнокорневых, и у однокоренных антонимов может раскрывать понятия о разной степени, мере одного и того же качества, свойства (дорогой - дешевый; глубокий - мелкий; молодой – старый) [17, с. 152].

В энциклопедии «Русский язык» под редакцией Ю.Н. Караулова сказано о том, что «общим, самым существенным признаком каждой группы является противопоставленность их значений, которые относятся к одному и тому же ряду объективной действительности» [26, с. 138].

Т.Г. Рамзаева в своей работе «Методика обучения русскому языку в начальных классах» пишет о том, что «понимание структурных и семантических возможностей антонимических оппозиций позволяет наиболее правильно и рационально использовать языковые антонимы в

речи, выбирать информативно самые значимые из них. А это является важным характерным признаком творческого использования лексического богатства русского языка» [23, с. 296].

Для определения значения каждого из слов антонимической оппозиции и установления границ их лексической сочетаемости необходимо выявить характер их связи с разными значениями слова (если оно многозначно) [25, с. 114].

Тесная связь антонимов с многозначностью подчеркивает системность отношений лексических единиц, их взаимозависимость и взаимообусловленность при сохранении, однако, каждым из явлений своих различительных признаков [21, с. 45].

Не всегда каждое из значений многозначного слова имеет в языке антонимы. Например, слово "день" обладает четырьмя основными значениями: часть суток от восхода до захода солнца, с утра до вечера; сутки, промежуток времени в 24 часа; "календарная" дата, число месяца, посвященные какому-нибудь событию и время, пора.

Но в антонимические отношения оно вступает только в первом значении день-ночь.

Не имеют антонимов, как правило, существительные с четко закрепленным конкретным значением (тина, дом, чай), числительные, большая часть местоимений, т.е. слова, в значении которых отсутствуют или оценочно-качественные признаки, или прямая непосредственная соотнесенность с понятием о предмете, а также другие лексико-семантические характеристики.

К числу языковых признаков антонимов М.Ю. Сидорова в работе «Русский язык. Культура речи» считает, что «кроме связи с полисемией и спецификой синтагматических отношений, относится регулярность их контрастирующих ассоциативных связей, иными словами, упоминание об одном члене антонимической пары может вызвать представление о другом. Называя, например, такие свойства, как доброта, нежность,

чуткость, говорящий и слушающий может сопоставить их с противоположными - злость, грубость, бессердечие» [29, с. 118].

Антонимы употребляются в художественной речи, в публицистике как выразительное средство создания контраста. Чаще всего антонимы встречаются в составе антитез в стихотворных произведениях. Например, «Да здравствует солнце! Да скроется тьма!». Выразительные заголовки произведений, построенные на сопоставлении антонимов. Например, «Война и мир» или «Отцы и дети».

Таким образом, мы выявили понятие антонимы, и в нашем исследовании мы будем понимать это как слова с соотносительным противопоставлением по самому общему и наиболее существенному для этих слов значению и семантическому признаку. Так же мы выяснили, что по своей структуре антонимы делятся на две основные группы - это однокоренные и разнокоренные.

## **1.2 Этапы и методические условия формирования языкового понятия**

В Федеральном Государственном образовательном стандарте говорится о том, что на уроках русского языка должно происходить:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [34, с. 94].

Родной язык в школе - это инструмент познания, мышления, развития. Через язык ученик овладевает традициями своего народа, его мировоззрением. Язык вводит ребенка в общественную жизнь, дает ему возможность общаться как с близкими, так и с его окружением, весь поток познания идет по каналам языка: через слова усваиваются понятия, в формах языка строится мысль и речь. Каждый речемыслительный акт это разрешение проблемной ситуации, т.е. акт творческий. Речь - канал развития интеллекта. Дети овладевают языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение [31, с. 281].

При рассмотрении основ изучения антонимов целесообразно отметить незрелость познавательных процессов детей младшего школьного возраста: мышления, внимания, памяти, восприятия.

Л.И. Ягодко в статье «Использование технологии проблемного обучения в начальной школе» пишет, что «в первом и во втором классах мыслительная деятельность младших школьников во многом напоминает мышление дошкольников. Анализ учебного материала производится по преимуществу в наглядно-действенном плане. Учащиеся первых - вторых классов часто судят о предметах и ситуациях односторонне, охватывая какой-либо единичный внешний признак. Умозаключения детей опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии» [40, с. 37].

Обоснование вывода осуществляется не на основе логических доводов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Большинство обобщений фиксирует конкретно воспринимаемые признаки и свойства, лежащие на поверхности предметов и явлений.

На основе систематической учебной деятельности от первого к третьему классу изменяется характер мышления младших школьников. С каждым годом увеличивается объем знаний, требующих указания на внутренние, глубинные, причинно-следственные связи и соотношения между понятиями, фактами, явлениями [6, с 54].

Е.Е. Сапогова в работе «Психология развития человека» говорит о том, что «к третьему классу учащиеся овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией; усвоенный материал излагают в виде развернутых суждений. Эти суждения являются результатом анализа материала, мысленного сопоставления его отдельных частей, мысленного выделения в этих частях главных моментов, их объединения в целостную картину, обобщения частных в некотором новом суждении, теперь уже отдельном от прямых его источников и ставшем абстрактным знанием». Постепенный выход мышления младших школьников за пределы наглядно-образных представлений ведет к переходу мышления на более высокий уровень к развитию причинного мышления [27, с. 107].

К концу начальной школы в познавательной деятельности детей наблюдается повышение исследовательской активности.

М.Р. Львов говорил о том, что для того чтобы учитель мог управлять процессом формирования понятий, правильно организовать познавательную деятельность учащихся, он должен четко представлять себе, что такое языковое понятие, каковы особенности процесса

овладения понятием, при каких условиях усвоение понятия проходит более результативно [16, с. 318].

Понятие это, своего рода, форма мышления, в которой отражаются предметы и явления окружающего мира в их существенных признаках и взаимосвязях. В языковом понятии, так же как и в любых других, отражены существенные признаки явления. Специфика языкового понятия обусловлена своеобразием языковых явлений, то есть содержательной стороной понятия. Таким образом, языковое понятие является обобщением над уже обобщенным [14, с. 96].

Усвоение языкового понятия – это достаточно долгий и сложный процесс для детей младшего школьного возраста. Организуя работу над понятием в начальных классах, учитель исходит от лингвистической сущности изучаемого понятия. В языковых понятиях обобщены существенные признаки языковых явлений, то есть процесс работы над усвоением понятия должен включать анализ определенного языкового материала в целях выделения существенных признаков изучаемого понятия.

Раскрытие признаков понятия и введение термина не означает, что учащиеся осознали сущность понятия. Необходимо чтобы ученики умели точно формулировать определение понятия и переносить признаки понятия на новый языковой материал, то есть умели распознавать изучаемое понятие и применить знания в речевой практике [4, с. 401].

Процесс формирования языкового понятия можно разделить на четыре этапа:

1. Анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия в целях выделения существенных признаков понятия. На данном этапе осуществляется абстрагирование от лексического значения конкретных слов и предложений и выделение того, что является типичным для данного языкового явления, языковой категории.

Учащиеся овладевают такими умственными операциями, как анализ и абстрагирование.

2. Обобщение признаков, установление связей между признаками понятия (установление внутрипонятийных связей), введение термина.

Учащиеся овладевают операциями сравнения и синтезирования.

3. Осознание формулировки овладения понятием, уточнение сущности признаков и связей между ними.

4. Конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. Упражнения на применение знаний на практике. Установление связей изучаемого понятия с ранее усвоенным (установление межпонятийных связей) [18, с.21-22].

В качестве обязательного компонента процесса формирования понятия включается постепенное уточнение лексического значения слов, их лексической сочетаемости с другими словами в составе предложений, развитие умения стилистически точного употребления слов в устной и письменной речи.

Важно развивать у младших школьников углубленное понимание лексического значения слова, иначе применение приобретенных грамматических знаний будет слишком узким и далеким от живой речевой практики [13, с. 147].

К методическим условиям, обеспечивающим эффективное усвоение понятия можно отнести:

1. Активизация умственной деятельности учащихся. Репродуктивный метод не дает желаемых результатов усвоения учебного материала, так как не обеспечивает активной познавательной деятельности и ориентирует учеников на запоминание. Более эффективным является поисковый метод, а в начальной школе это частично поисковый. Ситуация поиска обеспечивает заинтересованность в познании чего-то нового и побуждает учеников к самостоятельному выбору способа решения.

2. Осознание существенных и несущественных признаков понятия. Для успешного формирования понятия учащиеся должны знать не только существенные, но и несущественные признаки понятия. Выделение несущественных признаков предупреждает ошибки ложного обобщения. Это выражается в том, что ученики несущественный признак принимают за существенный, и он служит для них ориентиром при определении понятия.

3. Включение нового понятия в систему ранее изученных. Важным условием усвоения понятия является применение знаний в речевой практике. Установление связей между понятиями составляет фундамент осознания владения языком. Связи между понятиями обеспечивают мобильность применения теоретических знаний при решении практических задач. Без установления связей между понятиями и без приведения их в систему невозможно познание языка.

4. Раскрытие сущности связи определенных языковых категорий.

5. Наглядное изучение понятия. На разных этапах формирования понятий применение наглядности имеет определенную цель. На начальном этапе ознакомление с признаками понятия наглядность используется с целью точной передачи признаков изучаемого явления в их конкретном проявлении в речи [1, с. 88].

Таким образом можно сделать вывод что, процесс формирования языкового понятия можно разделить на четыре этапа: анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия, выделение существенных признаков понятия, обобщение признаков, установление связей между признаками понятия (установление внутрипонятийных связей), введение термина, осознание формулировки овладения понятием, уточнение сущности признаков и связей между ними, конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. К методическим условиям, обеспечивающим эффективное усвоение понятия, относятся: активизация умственной



деятельности учащихся, осознание существенных и несущественных признаков понятия, включение нового понятия в систему ранее изученных, раскрытие сущности связи определенных языковых категорий, наглядное изучение понятия.

### **1.3 Характеристика технологии проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой**

В связи с модернизацией начального образования и необходимостью реализации модели личностно-ориентированного обучения младших школьников остро стала проблема развития творческого мышления учащихся и их познавательных процессов. Л.И Ягодко в своей статье «Использование технологии проблемного обучения в начальной школе» говорит о том, что ученик должен иметь не только знания, умения и навыки, но и уметь организовывать собственную учебную деятельность, иметь готовность и способность учиться. Исходя из этих целей, появилась необходимость использовать новую организацию совместной деятельности. В современной образовательной системе реализуется технология проблемно-диалогического обучения, которая помогает учащимся самостоятельно открывать знания [40, с 36-37].

Е.Л. Мельникова в своей работе «Что такое проблемный диалог» пишет что «проблемно-диалогическое обучение – тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога. На уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск решения. Постановка учебной проблемы - это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения - это этап формулирования нового знания» [19, с. 3-8].

Также Е.Л. Мельникова в статье «Проблемный диалог как технология "открытия" знаний» пишет о том, что слово «диалогическое» означает, что постановку учебной проблемы и поиск её решения осуществляют ученики в ходе диалога, который организовывает учитель. Можно выделить два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они имеют разную структуру, обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны психики учащихся» [20, с. 47-52].

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих высказываний, которые помогают ученику творчески отнестись к работе, а следовательно развивает творческие способности учащихся. На этапе постановки проблемы этот метод выглядит следующим образом.

М.Р. Измайлова в своей статье «Проблемный диалог на уроках обучения грамоте» пишет о том, что «сначала учителем создается проблемная ситуация, а затем произносятся специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, т.е. обеспечивает «открытие» знаний путем метода проб и ошибок» [10, с. 31-33].

Побуждающий от проблемной ситуации диалог представляет собой сочетание приема создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы. Г.Я. Ковалева в статье «Использование технологии проблемного обучения на уроках в начальных классах» пишет о том, что проблемные ситуации создаются на разных противоречиях, каждой из них соответствует определенное побуждение к осознанию противоречия [11, с. 32-37].

Поскольку учебная проблема существует в двух формах, побуждение к формулированию проблемы представляет собой одну из двух реплик по выбору: «Какова будет тема урока?» или «Какой возникает вопрос?». По ходу диалога учителю также необходимо

обеспечивать безоценочное принятие неточных и ошибочных ученических формулировок проблемы («Так, кто точнее сформулирует?»).

Е.Н. Радулова в статье «Создание проблемной ситуации» выделяет четыре приема создания проблемной ситуации и соответствующий каждому из них побуждающий диалог. Первый прием, проблемная ситуация с противоречивыми положениями создается одновременным предъявлением классу противоречивых фактов, теорий, мнений. В данном случае факт понимается как единичная научная информация, теория – система научных взглядов, мнение – позиция отдельного человека.

Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Что вас удивило? Что интересного заметили? Какое противоречие налицо?». Второй прием, проблемная ситуация со столкновением мнений учеников класса создается благодаря вопросу или практическим заданиям на новый материал.

Побуждение к осознанию противоречия осуществляется репликами: «Вопрос был один? А мнений сколько?» или «Задание было одно? А выполнили вы его как?». И далее общий текст: «Почему так получилось? Чего мы еще не знаем?».

Побуждение к формулированию проблемы осуществляется одной из реплик по выбору. Третий прием, проблемная ситуация с противоречием между житейским (т.е. ограниченным или ошибочным) представлением учеников и научным фактом создается в два шага. Сначала учитель выявляет житейское представление учеников вопросом или практическим заданием «на ошибку». Затем сообщением, экспериментом или наглядностью предъявляет научный факт.

Побуждение к осознанию противоречия осуществляется высказываниями: «Вы что думали сначала? А что оказывается на самом деле?».

И четвертый прием, проблемная ситуация с противоречием между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя создается практическим заданием, непохожим с предыдущим. Побуждение к осознанию проблемы осуществляется фразами: «Вы смогли выполнить задание? В чем затруднение? Чем это задание не похоже на предыдущее?» [22, с 27-29].

А.В. Щербаков в своей работе «На занятии - проблемные ситуации» пишет о том, что «подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которые активно задействует, а, следовательно, развивают логическое мышление учащихся. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку к новому знанию» [38, с 82-83].

Подводящий к теме диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование темы урока учениками. Вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, но должны быть посильными для учеников. Последний вопрос содержит обобщение и позволяет ученикам сформулировать тему урока. По ходу диалога все также необходимо обеспечивать безоценочное принятие ошибочных ответов учащихся. Подводящий к знанию диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование («открытие») нового знания учениками. Подводящий диалог можно развернуть как от поставленной учебной проблемы, так и без нее. В первом случае учитель любым методом обеспечивает постановку проблемы, во втором случае этот этап урока можно пропустить.

Таким образом, на проблемно-диалогических уроках учитель сначала посредством диалога (иногда побуждающего, иногда подводящего) помогает ученикам поставить учебную проблему, то есть сформулировать тему урока или вопрос для исследования. Тем самым

у школьников вызывается интерес к новому материалу, познавательная мотивация. Затем учитель посредством побуждающего или подводящего диалога организует поиск решения, то есть «открытие» знания учащимися. При этом достигается подлинное понимание материала учениками, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался лично.

Проблемно-диалогическое обучение, как и вообще обучение,- двусторонний процесс. Е.Л. Мельникова в статье «Что такое проблемный диалог» говорит о том, что «данная технология организуется на основе совместного труда, сотрудничества учеников и учителя; позволяет детям овладеть умением самостоятельно искать и исследовать. Она включает, с одной стороны, проблемное преподавание (сфера деятельности учителя), с другой - проблемное учение (сфера деятельности учеников). Внедрение данной технологии способствует развитию умения идти не от учебного предмета к ребенку, а от ребенка к учебному предмету, идти от тех возможностей, которыми располагает ребенок - обучать его с учетом потенциальных возможностей» [19, с. 3-8 ].

Проблемно-диалогическое преподавание - это деятельность учителя по постановке учебных проблем и созданию проблемных ситуаций, управлению учебной деятельностью обучающихся в решении учебных проблем. Организация проблемно-диалогического обучения имеет важное значение для развития мышления школьников. З.М. Сарбашева в статье «Проблемное обучение в процессе индивидуализации обучения» пишет что, «проблемно-диалогическое обучение предполагает организацию поисковой деятельности обучающихся, овладение знаниями на основе активной умственной деятельности по решению задач проблемного характера, также овладение методами добывания знаний» [28, с. 44-47].

Для осуществления проблемного диалогического обучения необходимы следующие условия: наличие в учебном материале задач, вопросов, заданий, которые могут быть проблемами для обучающихся; умение учителя создавать проблемную ситуацию; постепенное планомерное

развитие у обучающихся умений и навыков выявлять и формулировать проблему и самостоятельно находить способы ее решения; специальная система подготовки учителя к уроку, направленная на выделение в учебном материале проблемных вопросов.

Для такой подготовки учебный материал следует анализировать с разных точек зрения: научной (вычленение основных понятий, их взаимосвязи), психологической (предвидение реакции класса и отдельных учащихся на выдвижение проблем), логической (последовательность постановки вопросов, задач, заданий, системы их сочетания), дидактической (выбор необходимых приемов и методов создания проблемных ситуаций).

Осуществление проблемно-диалогического обучения требует не только особой организации деятельности учителя, но и особой организации деятельности учеников. Действия ученика при создании учителем проблемной ситуации проходят в следующей логической последовательности: анализ проблемной ситуации; формулировка (постановка) проблемы или осознание и принятие формулировки учителя; решение проблемы: выдвижение предположений; обоснование гипотезы (обоснованный выбор одного из предположений в качестве вероятного пути решения проблемы); доказательство гипотезы (теоретическое или экспериментальное); проверка правильности решения. Основным средством данной технологии являются два вида диалога: побуждающий и подводящий, которые используются для реализации общей задачи - постановки проблемы.

Проблемно-диалогические методы обучения универсальны, т.е. реализуются на любом предмете и любой образовательной ступени. Т.И. Федотова в своей работе «Применение элементов исследовательской работы для развития творческих способностей школьников» говорит о том, что при работе с использованием проблемно-диалогического обучения происходит развитие: интеллектуальных способностей

учащихся (возникающие затруднения заставляют учащихся задумываться, искать выход из проблемной ситуации); самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора плана решения); креативного мышления (самостоятельное применение знаний, способов действий, поиск нестандартных решений. Проблемное обучение вносит свой вклад в формирование готовности к творческой деятельности, способствует развитию познавательной активности, осознанности знаний, предупреждает появление формализма, бездумности, обеспечивает более прочное усвоение знаний, делает учебную деятельность учащихся более привлекательной [35, с.106-111].

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемно-диалогическое обучение даёт развернутый ответ на вопрос, как научить учеников ставить и решать проблемы. В соответствии с данной технологией на уроке введения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск её решения. Данная технология, прежде всего, формирует регулятивные универсальные учебные действия, обеспечивая выращивание умения решать проблемы. Наравне с этим происходит формирование и других универсальных учебных действий: за счёт использования диалога – коммуникативных, необходимости извлекать необходимую информацию и делать логические, рассудительные выводы.

## ГЛАВА 2 ИЗУЧЕНИЕ АНТОНИМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

### **2.1 Обзор методической литературы, анализ программы и учебников по русскому языку образовательной системы "Школа России" в аспекте работы над антонимами**

Для того, чтобы дети смогли правильно использовали в речи слова-антонимы, А. А. Реформатский в работе «Введение в языкознание» отмечает что. «введение в языкознание необходимо верно организовать работу с данными словами. Каждый урок русского языка, по возможности, должен включать в себя упражнения, направленные на работу с антонимами. Только в случае проведения систематической работы позволит обеспечить правильность и глубину усвоения знаний» [24, с. 256].

Работу над антонимами можно построить следующим образом: антонимы группируют по парам; подбирают антонимы к данным словам; заменяют антонимы в предложении; дополняют начатое предложение словами с противоположным значением (антонимами); подбирают антонимы к словам, выступающим в разных значениях, подбирают синонимические группы антонимов.

М.Р. Львов предлагает следующую систему упражнений с антонимами.

1. Группировка антонимов по парам. Детям предлагается список слов, которые могут образовывать антонимические пары.

Задание: выписать пары слов с противоположным значением.

Подниматься, толстый, свет, узкий, худой, ночь, горький, опускаться, широкий, сладкий, тьма, день, красный, прохлада.

Разновидностью данного упражнения может быть упражнение на составление предложений с антонимами.

2. Замена антонимов в предложении.



- Данные предложения: 1) Пустой колос легок, он стоит прямо.  
2) Наступила холодная снежная зима.  
3) Зимой рано смеркается.  
4) Заяц быстро бегаёт.  
5) Весной птицы летят с юга на север.

Перестроенные предложения:

- 1) Полный колос тяжёл, он к земле клонится.
- 2) Наступило жаркое цветущее лето
- 3) Зимой поздно рассветает.
- 4) Черепаха медленно ходит.
- 5) Осенью птицы летят с севера на юг.

Замена антонимов в предложении требует его перестройки, добавления или замены некоторых слов. При этом нередко приходится использовать ещё одну или даже две антонимические пары. В этом состоит развивающая цель упражнения.

3. Подбор антонимов к словам, выступающим в разных значениях. Учащиеся начальных классов с самых первых шагов обучения встречаются с многозначностью слова. Например, слова "земля": Земля - планета, земля - суша (антоним - вода), земля почва, родная земля - Родина (антоним -чужбина) [15, с. 73].

Подбор различных антонимов к разным значениям многозначного слова не только расширяет представление школьника о таком явлении, как многозначность слова, но и уточняет каждое значение этого слова.

Многозначность слов обнаруживается и в словосочетаниях. Учащиеся должны подобрать сочетания по образцам с противоположными значениями.

Учителя начальных классов Е.В. Бережных и Н.Л. Гашкова предлагают следующие задания для работы на уроке по изучению антонимов.

На доске написан ряд слов: грибы, дрова, озёра, север; платье, грустный, семья, ружьё; юг, коровка, подружка, соседка; молодая, золотая, весёлый, лебединая. Учащиеся выбирают лишнее из каждой группы слов, объясняя свой выбор (Из слов первой строки я исключаю слово «север», так как в этом слове орфограмма «Непроверяемая безударная гласная», а в остальных словах орфограмма «Проверяемая безударная гласная»; слово «север» употреблено в форме единственного числа, а остальные слова - во множественном числе.).

Далее они пытаются сформулировать тему и цель урока, вспоминая те слова, которые они выбрали из каждой группы (север - юг, грустный - весёлый.). Учитель задает им наводящие вопросы: «Скажите, как называются лексические пары слов, которые вы образовали, и сформулируйте тему урока. На основании темы урока и опорной записи, которая имеется на доске, сформулируйте цель урока».

Далее следует словарно – орфографическая работа. К доске выходит один ученик, читает на карточке слово «север», определяет лексическое значение слова (это сторона горизонта, это местность с холодным, суровым климатом, холодные края). На доске записано предложение: «Утром погода изменилась: подул тёплый южный ветер».

Учитель задает вопрос: «Подумайте, какие слова в этом предложении можно заменить антонимами? Составьте новый вариант предложения». Ученики предлагают свои варианты: «Вечером погода изменилась: подул холодный северный ветер». Учитель задает вопрос: «Какие слова второго предложения являются антонимами к словам первого предложения? Назовите эти пары слов». Дети отвечают: «Антонимами являются слова утром - вечером, южный - северный, теплый – холодный». Из проделанной работы учащиеся делают вывод, что антонимы - это слова с противоположным значением [2, с. 90-99].

Также для закрепления материала на уроке можно предложить задания подобного плана. Запись на доске: высокий – низкий, тяжело -

легко, чернеть - белый зима - летний. Задание: «Определить, в каком столбике пары слов являются антонимами, а в каком не являются и почему?».

Учащимся раздаются карточки с текстом, в котором пропущены слова. Задание звучит следующим образом: «Рассмотрите запись на карточке. Прочитайте слова из справки. Вставьте вместо пропусков» (\_\_\_\_\_ сторона - мать, \_\_\_\_\_ - мачеха. Даже самое \_\_\_\_\_ дерево выросло из \_\_\_\_\_ семени. У \_\_\_\_\_ ума \_\_\_\_\_ язык. Ради \_\_\_\_\_ дружка \_\_\_\_\_ не покидай. Декабрь год \_\_\_\_\_, зиму \_\_\_\_\_). Справка: большое, длинный, кончает, короткого, маленького, начинает, нового, родная, старого, чужая).

Л.В. Черемошкина в статье «Развитие памяти детей» предлагает на уроке провести работу с текстом. «Летом на заснеженном дереве можно увидеть стайку снегирей. Грудка у снегирей красная, тусклая. На голове белая шапочка. Крылья тоже белые, спинка голубовато серая. Снегири - южане, т.е. жители южных лесов. К нам в Кировскую область они прилетают «погреться», когда на их родине начинаются трескучие морозы. У себя на чужбине снегيري дважды за одно лето высидивают птенцов. Родители без устали разыскивают для них семена, старые листики, насекомых». Учитель задает детям вопросы: «О ком говорится в этом тексте; что необычного в содержании текста вы заметили? Подумайте и скажите, какое задание нужно выполнить, чтобы исправить неточности этого текста?». Дети предлагают заменить некоторые слова в тексте антонимами, чтобы содержание текста стало верным.

Данную работу можно выполнить в парах. После чего читается верный вариант текста. В конце подводятся итоги урока [37, с. 47-52 ].

Учебник для второго класса образовательной системы «Школа России» направлен на формирование представлений о русском языке как о целостной системе, а также на развитие познавательной активности учеников.

Основная задача курса - изучение родного русского языка с позиции его духовной и культурно-исторической ценности.

Система заданий предложенного учебника организует наблюдения младших школьников над фактами и закономерностями русского языка; большое внимание уделяется заданиям направленных на развитие речи учащихся.

Образовательная программа «Школа России» представляет собой систему взаимосвязанных программ, каждая из которых является самостоятельным звеном, обеспечивающим определенное направление деятельности образовательного учреждения [33, с. 106].

Учебник данной программы по русскому языку переработан с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта. И не смотря на все это в образовательной системы «Школа России» не выделяется отдельной темы для изучения антонимов. Дети знакомятся с этими словами в контексте изучения различных частей речи, на изучение которых программой отведено 30 часов. Это позволяет утверждать, что у детей не формируется четкого представления о том, что такое антонимы. Не смотря на это, в планируемых предметных результатах в основной содержательной линии программы для второго класса прописано, что ребенок должен уметь подбирать к предложенным словам 1-2 синонима или антонима, а также наблюдать за использованием синонимов или антонимов в речи [7, с. 96].

Таким образом, проанализировав опыт работы педагогов, а также программы и учебники по русскому языку образовательной системы "Школа России" по изучению антонимов, мы пришли к выводу, что в программе не предусматривается выделения часов на изучение этого понятия. Знакомство с антонимами происходит практически, то есть

в связи с изучением частей речи. Методисты и учителя предлагают разные упражнения для закрепления понятия «антонимы».

## **2.2 Опытно-экспериментальная работа и ее результаты**

Опытно-экспериментальная работа была проведена во втором классе, обучающемся по образовательной системе «Школа России».

Работа состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

Целью проведения констатирующего этапа являлось выявление того, как учащиеся, в соответствии с программой практически знакомясь с понятием «антонимы» усвоили это понятие.

На данном этапе мы проводили наблюдение за тем, как учащиеся на уроках русского языка при изучении частей речи практически познакомились с понятием «антонимы» и закрепляли это понятие.

По окончании изучения раздела «Части речи» мы провели самостоятельную работу, по продолжительности достаточной для правильного восприятия заданий и ответа на них. Самостоятельная работа состояла из трех заданий: «закончи предложение», «подбери антоним к слову», «найди и соотнеси пары антонимов».

Результаты диагностической самостоятельной работы показали следующее: в первом задании все учащиеся не смогли полностью раскрыть понятие «антонимы»; во втором задании только 26 % учащихся смогли верно выполнить задание; третье задание правильно выполнило 84 % учащихся. Подробные результаты констатирующего этапа приведены в таблице 1.

Таким образом, в результате проведения констатирующего этапа эксперимента мы выявили, что учащиеся не смогли полностью раскрыть понятие «антонимы», а также то, что младшие школьники затрудняются в подборе антонимов к словам.

Таблица 1 - Результаты констатирующего этапа эксперимента

	Закончи предложение	Подбери антонимы к словам	Найди и соотнеси пары антонимов
1. Андрей А	-	+	+
2. Евгений Б	-	+	+
3. Андрей Б	-	-	+
4. Алексей В	-	-	+
5. Карима Г	-	-	-
6. Алия Г	-	+	+
7. Юлия Е	-	+	+
8. Ярослав М	-	-	+
9. Вадим М	-	-	+
10. Анастасия М	-	-	+
11. Александра М	-	-	+
12. Светлана М	-	-	+
13. Юлия М	-	-	+
14. Надежда Н	-	-	+
15. Михаил С	-	-	+
16. Богдан С	-	-	+
17. Вячеслав Ф	-	-	+
18. Ефим Ч	-	-	-
19. Алиса Ш	-	+	-

Условные обозначения:

Знак «+» - ученик справился с заданием

Знак «-» - ученик не справился с заданием

Целью формирующего этапа являлось усовершенствование процесса формирования понятия «антонимы» на уроках русского языка. Для этого мы использовали технологию проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой, разработав и проведя урок введения данного понятия.

Цель урока: «открываем» существенные признаки понятия «антонимы».

1. Формулирование вопроса.

Постановка учебной проблемы путем создания проблемной ситуации. Учащиеся работают в микрогруппах. Задание на карточке:

Прочитайте пословицу, объясните её смысл (*Человек от безделья болеет, а от труда здоровеет*).

- Что интересного вы заметили?

- Почему эти слова выделены?

- Какой возникает вопрос? (Как называются такие слова)

2. Поиск решения проблемы (открытие субъективно нового знания).

- Каково лексическое значение каждого из этих слов?

- Какие это слова по значению? (Противоположные).

- Что объединяет эти слова? (Отвечают на один и тот же вопрос, относятся к одной и той же части речи – глаголу).

- Какие два существенных признака вы обнаружили у этих слов? (эти слова относятся к одной части речи и противоположны по значению)

3. Выражение решения (выражения нового знания в доступной форме)

- Слово *антоним* произошло от греческих слов *анти* – против и *онима* – имя, а теперь попробуйте сформулировать определение слов, которые ученые-языковеды назвали «антонимами», включая в него два главных признака.

4. Реализация продукта.

Представление определения понятия «антонимы» учителю и классу. Определение понятия включает в себя два существенных признака, которые нужно осознать. (Антонимы - это слова, противоположные по смыслу; относятся к одной и той же части речи).

5. Первичное закрепление. Закрепление умения распознавать антонимы.

Задание: замените антонимы в предложениях.

1) Пустой колос легок, он стоит прямо.

2) Наступила холодная снежная зима.

3) Зимой рано смеркается.

4) Заяц быстро бегаёт.

5) Весной птицы летят с юга на север.

(Учащиеся самостоятельно выполняют задание в тетрадах: 1) Полный колос тяжёл, он к земле клонится. 2) Наступило жаркое цветущее лето. 3) Зимой поздно рассветает. 4) Черепаха медленно ходит. 5) Осенью птицы летят с севера на юг.)

6. Итог урока.

- О каких словах мы сегодня с вами говорили? (Сегодня мы говорили об антонимах)

- Какие слова называют антонимами? Назовите их признаки. (Антонимы – это слова, противоположные по смыслу, которые относятся к одной части речи)

Далее для более полного осознания и закрепления понятия «антонимы» мы предложили учащимся разнообразные упражнения, с которыми они работали на последующих уроках. Рассмотрим эти упражнения.

1. Антонимы в сказках.

Учитель предлагает название - антоним, а дети должны угадать истинное название сказки (стихотворения).

*«Мышь босиком»-... «Рассказ о простой курочке»-... «Знайка в лунной деревне»-... «Бэби- короткий носок»-...*

*«Рассказ о живой крестьянке и одном слабаке»-... «Мужчина с ногой»-... «Ойздоров»-... «Один худой»-... «Федорова радость»-...*

2. Антонимы в пословицах.

Пословицы и поговорки обладают большой выразительной силой. Работа с ними приобретает глубокий характер, если учащиеся рассуждают об использовании в пословицах различных антонимов. На первоначальном этапе работы с пословицами и поговорками можно использовать задания следующего характера. Вставьте пропущенные слова в пословицы.



*(Больше думай,.... говори; Большому уму и в.....голове не тесно; Будет день - будет и ....; Будет зима - будет и ..; В мороз заснуть легко, проснуться-....; Век долог, да час....; Говорит ....., делает черно; Горькая правда лучше .... лжи; Добро помни, а зло ....; Дождик вымочит, а красное солнышко-...; Новых друзей наживай, а .... не теряй)*

3. Подберите антоним.

К данным словам необходимо подобрать слова, противоположные по значению.

*Утро, добро, жар, день, неприятель, добрый, твердый, широкий, грустный, здоровый, смеется, открывает, грустит, засыпает.*

4. К словам первой группы подберите подходящий антоним из второй группы. Запишите слова парами. *(Молодой, весело, север, веселый, молодость; грустно, старость, южный, юг, грустный)*

5. Выберите нужное по смыслу слово. Закончите и запишите предложения.

*Этот пруд глубокий, а тот ... (большой, чистый, красивый, мелкий).  
Эта ягода горькая, а та ... (вкусная, сладкая, красная, спелая).  
Это платье дорогое, а то ... (большое, шелковое, старое, дешевое).  
Этот дом просторный, а тот ... (каменный высокий, тесный, новый).*

6. Отгадайте загадку. Найдите и выпишите антонимы.

*1) Сверху кожа,  
Снизу то же,  
А в середине пусто.*

*2) Ночь, но, если захочу,  
Щелкну раз – и день включу*

*3) Назад все ходит и вперед,  
Но никак не устает.*

7. Коллективное выполнение задания. Учитель предлагает сыграть в игру «Наоборот». Дети поднимают руку и отвечают.

*(Скажу я слово ВЫСОКО, а ты ответишь:.....Скажу я слово ДАЛЕКО, а ты ответишь:..... Скажу я слово ПОТОЛОК, а ты ответишь:.....Скажу я, слово ПОТЕРЯЛ, И скажешь ты .....Скажу тебе я слово ТРУС, Ответишь ты: ..... Теперь НАЧАЛО я скажу, Ну, отвечай:.....)*

После формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап.

Целью контрольного этапа являлась проверка усвоения материала формирующего этапа.

Для проверки была проведена самостоятельная работа, состоящая из двух заданий: «закончи предложение», «найди и выпиши пары антонимов в пословицах». Стоит отметить, что не во всех пословицах присутствовали слова-антонимы. Правильное выполнение предложенного задания подразумевало умение видеть и определять антонимы в пословицах, что является показателем о владении языковым понятием.

Результаты самостоятельной работы показали следующее: в первом задании 100 % учащихся смогли в полной мере раскрыть понятие «антонимы»; во втором задании 68 % учащихся смогли верно найти антонимы в пословицах.

Подробные результаты контрольного этапа приведены в таблице 2. Результаты показали, что дети усвоили материал и научились выделять существенные признаки антонимов, а также находить их в предложениях.

Таблица 2 - Результаты контрольного этапа эксперимента.

	Закончи предложение	Найди и выпиши пары антонимов
1. Андрей А	+	+
2. Евгений Б	+	+
3. Андрей Б	+	+
4. Алексей В	+	+
5. Карима Г	+	+
6. Алия Г	+	+
7. Юлия Е	+	-
8. Ярослав М	+	-
9. Вадим М	+	+
10. Анастасия М	+	+
11. Александра М	+	-
12. Светлана М	+	-
13. Юлия М	+	+
14. Надежда Н	+	+
15. Михаил С	+	+
16. Богдан С	+	+
17. Вячеслав Ф	+	-
18. Ефим Ч	+	-
19. Алиса Ш	+	+

Условные обозначения:

Знак «+» - ученик справился с заданием

Знак «-» - ученик не справился с заданием

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что использование проблемного диалога в соответствии с технологией проблемно-диалогического обучения Елены Леонидовны Мельниковой для осознания учащимися существенных признаков понятия «антонимы», а также систематическая работа с упражнениями, которые являются специфическим методом формирования учебно-языковых умений, способствуют прочному усвоению младшими школьниками данного языкового понятия. Гипотеза исследования доказана.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. Раскрыли сущность понятия «антонимы», рассмотрели их типы и использование антонимов в речи. Антонимы - слова с соотносительным противопоставлением по самому общему и наиболее существенному для этих слов значению и семантическому признаку. Также мы выяснили, что по своей структуре антонимы делятся на две основные группы - это однокоренные и разнокоренные.

2. Рассмотрели этапы и методические условия формирования языкового понятия и пришли к выводу, что процесс формирования языкового понятия можно разделить на четыре этапа: : анализ языкового материала в целях выделения существенных признаков понятия; обобщение признаков, установление связей между признаками понятия (установление внутрипонятийных связей, введение термина); осознание формулировки определения понятия; конкретизация изучаемого грамматического понятия на новом языковом материале. К методическим условиям, обеспечивающим эффективное усвоение понятия, относятся: активизация умственной деятельности учащихся, осознание существенных и несущественных признаков понятия, включение нового понятия в систему ранее изученных, раскрытие сущности связи определенных языковых категорий, наглядное изучение понятия.

3. Охарактеризовали технологию проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой. Проблемно-диалогическое обучение – тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога, который направляет учащихся, помогает самостоятельно открывать знания. Данная технология организуется на основе совместного труда, сотрудничества учеников и учителя; позволяет детям овладеть умением

самостоятельно искать и исследовать. Она включает, с одной стороны, проблемное преподавание (сфера деятельности учителя), с другой - проблемное учение (сфера деятельности учеников)

4. Произвели обзор методической литературы, проанализировали программу и учебники по русскому языку образовательной системы "Школа России" в аспекте работы над антонимами. В программе не предусматривается выделения часов на изучение темы «Антонимы». Знакомство с ними происходит практически в связи с изучением частей речи. Методисты и учителя предлагают упражнения для закрепления понятия «антонимы».

5. Провели опытно-экспериментальную работу в соответствии с гипотезой исследования и пришли к выводу, что использование проблемного диалога в соответствии с технологией проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой, а также систематическое использование упражнений способствует осознанному усвоению младшими школьниками языкового понятия «антонимы».

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабенко, Л. Г. Лексикология русского языка : учебное пособие / Л. Г. Бабенко. - Екатеринбург : Просвящение, 2008. - 126 с.
2. Бережных, Е. В, Гашкова Н. Л. Синонимы и антонимы / Е. В. Бережных, Н. Л. Гашкова // Начальная школа. - 2012. - №3. - С. 90-99.
3. Бугровский, Л. А. Введение в языкознание : учебное пособие / Л. А. Бугровский. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 172 с.
4. Введенская, Л. А., Павлова Л. Г., Кашаева Е. Ю. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. - Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. - 544 с.
5. Галкина - Федорук, Е. МС. Современный русский язык: Лексикология, фонетика, морфология: учебное пособие / Е.М. Галкина-Федорук. – Москва : МГУ, 2009. – 203 с.
6. Горшкова, Н. М. Современный русский язык / Н.М. Горшкова. – Москва : 2012. – 120 с.
7. Зеленина, Л. М., Хохлова Т. Е. Русский язык. 2 класс : учебник / – В 2-х частях. - 2-е изд. / Л.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова. - Москва : Просвещение, 2012. - 130 с.
8. Зеленина, Л. М., Хохлова Т. Е. Русский язык. 2 класс : учебник / - В 2-х частях. - 2-е изд. / Л. М. Зеленина, Т. Е. Хохлова. - Москва : Просвещение, 2012. — 136 с.
9. Иванова, В. Н. Антонимия в системе языка / В. Н. Иванова. – Кишинев : 1982. – 316 с.
10. Измайлова, М. Р. Проблемный диалог на уроках обучения грамоте / М.Р. Измайлова // Начальная школа плюс до и после. - 2013. - № 8. - С. 31-33.
11. Ковалева, Г. Я. Использование технологии проблемного обучения на уроках в начальных классах / Г.Я. Ковалева // Учительский журнал. - 2012. - № 4. – С. 32-37.

12. Колесников, Н. П. Словарь антонимов русского языка / Н. П. Колесников. – Москва : Просвещение, 1972. – 324 с.
13. Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка. / Э. В. Кузнецова. – Москва : Просвещение, 2011. – 215 с.
14. Крысин, Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография / Л.П. Крысин. - Москва : издательский центр "Академия", 2007. - 240 с.
15. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в школе / М. Р. Львов. - Москва : Директ – Медиа, 2001. - 368 с.
16. Львов, М. Р. и др. методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / М.Р. Львов - Москва : Просвещение, 1987. - 415 с.
17. Львов, М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка / М.Р. Львов. –Москва : Просвещение, 1987. – 272 с.
18. Мельникова, Е. Л. Технология проблемно-диалогического обучения (в сб. «Образовательная система «Школа 2100». Вып.7. / Е.Л. Мельникова – Москва : Баласс, 2003.- С. 19-23.
19. Мельникова, Е. Л. Что такое проблемный диалог / Е.Л. Мельникова // Начальная школа плюс до и после. - 2008. - № 8. – С. 3-8.
20. Мельникова, Е. Л. Проблемный диалог как технология "открытия" знаний / Е. Л. Мельникова // Сибирский учитель. - 2011. - № 5. – С.47-52.
21. Песина, С. А. Полисемия в когнитивном аспекте : Монография. / С.А. Песина. - Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. - 325 с.
22. Радулова, Е. Н. Создание проблемной ситуации / Е.Н. Радулова // Открытая школа. - 2012. - № 6.

23. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учебное пособие для студентов пед. институтов / Т. Г. Рамзаева, М.Р. Львов.– Москва : Просвещение, 2010. – 431 с.
24. Реформатский, А. А. Введение в языкознание: учебное пособие / А.А. Реформатский. – Москва : Аспект-Пресс, 2007. – 536 с.
25. Розенталь, Д. Э. Современный русский язык: учебное пособие / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова.– Москва : Айрис-Пресс, 2002. – 446 с.
26. Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю. Н. Караулова. Москва : 1997.
27. Сапогова, Е. Е Психология развития человека / Е. Е. Сапогова. – Москва : Аспект Пресс, 2005. - 460 с.
28. Сарбашева, З. М. Проблемное обучение в процессе индивидуализации обучения / З. М. Сарбашева // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2009. - № 7. - С. 44-47.
29. Сидорова, М. Ю., Савельев В. С. Русский язык. Культура речи: Конспект лекций / М. Ю. Сидорова, В. С. Савельева. – Москва : Айрис-пресс. 2005. - 208 с.
30. Словарь антонимов русского языка / под ред. Л. А. Новикова. – Москва : Просвящение, 1984.- 318 с.
31. Смирнова, Е. О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – Москва : ВЛАДОС, 2006. - 366 с.
32. Современный русский язык: фонетика, орфоэпия, графика, орфография, лексикология, фразеология, словообразование, морфология : учебное пособие/ под ред. В. Д. Стариченка. – Минск : 1999. - 430с.
33. Фатеева, Н. И Образовательные программы начальной школы : учебник для учреждений высш.проф.образования / Н. И. Фатеева. – Москва : Издательский центр "Академия", 2013. - 176 с.



34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. – Москва : Просвещение, 2009. – 187 с.

35. Федотова, Т. И. Применение элементов исследовательской работы для развития творческих способностей школьников / Т.И. Федотова // Одаренный ребенок. - 2011. - № 1. – С. 106-111.

36. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология / М.И. Фомина. - Москва : 2001. – 217 с.

37. Черемошкина, Л. В. Развитие памяти детей / Л. В. Черемошкина. – Ярославль : Академия, 1996. – 240 с.

38. Щербаков, А. В. На занятии - проблемные ситуации / А.В. Щербаков // Учитель. - 2011. - № 6. - С. 82-83.

39. Эльконин, Д. Б Детская психология / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2012. - 384 с.

40. Ягодко, Л. И. Использование технологии проблемного обучения в начальной школе / Л. И. Ягодко // Начальная школа плюс До и После. - 2011. - № 1. - С. 36-38.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ А**

## **ПРИЛОЖЕНИЕ Б**