

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ  
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТОИМЕНИЯ)**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование  
профиль Начальное образование  
заочной формы обучения, группы 02021562  
Бойченко Олеси Александровны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Яковлева Т.В.

**БЕЛГОРОД 2019**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ВВЕДЕНИЕ

### **I. ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на материале местоимения)** 3

1.1. Понятие правильности русской речи 5

1.2. Местоимение и нормы его употребления в речи 17

### **II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТОИМЕНИЯ)**

2.1. Обзор методической литературы по проблеме исследования 22

2.2 Экспериментально-методическая работа по формированию правильности речи младших школьников (на материале местоимения) 32

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ 36**

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 38**

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследований.** В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования младшие школьники должны овладеть первоначальными представлениями о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических), у них должно быть сформировано позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека. Это означает, что в задачи начального языкового образования теперь включается не только совершенствование правильности речи учащихся, но и формирование у них сознательного отношения к своей речи, развитие способности контролировать свои речевые действия, осознавать затруднения, связанные с использованием тех или иных языковых единиц, и разрешать эти затруднения.

Перед учителем русского языка стоит задача не только расширить словарный запас ученика, показать ему неисчерпаемые богатства русской речи, законы построения словосочетаний и предложений, но и, что более важно и ценно, добиться от учащихся активного владения богатствами русской устной и письменной речи. Ведь «овладение языком, речью – необходимое условие формирования социально активной личности. Особую значимость работа по развитию речи учащихся приобретает в современных условиях, когда, с одной стороны, развитая культурная речь, как визитная карточка человека, несомненно, способствует его самопрезентации и, соответственно, адаптации в социуме, а с другой стороны, остаются очевидными и вызывают серьезную обеспокоенность негативные тенденции в речи подрастающего поколения.

Одна из важнейших задач предмета «Русский язык» – совершенствование речевой культуры школьников. По определению А.М. Головина, речевая культура (синоним – культура речи) – это свойства и признаки речи, совокупность и система которых говорят о её коммуникативном совершенстве;

это совокупность навыков и знаний человека, обеспечивающих целесообразность и незатруднённое применение языка в целях общения; это область лингвистических знаний о культуре речи как совокупности и системе её коммуникативных качеств. Совершенствование речевой культуры, по единодушному мнению учителей, методистов, психологов, лингвистов, в значительной мере зависит от того, будет ли обучен школьник сознательному анализу там, где он стихийно употреблял те или иные средства, то есть научится ли он сознательно контролировать свою речь, в результате чего само употребление слова делается более тонким и более точным. Сознательное овладение литературным языком предполагает обязательное овладение его нормами, ибо нормативность является важнейшим признаком русского литературного языка.

# ЛИНГВОТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (на материале местоимения)

## 1.1. Понятие правильности в русской речи

Владение всем богатством нашего русского языка, точное умелое разнообразие в использование его ярких изобразительно-выразительных возможностей всеми воспринимаемых в различных общениях как в ситуациях так и в самом общении реально определяют весь уровень всей речевой компетенции самого человека, который является в целом показателем всей его общей культуры. Язык как инструмент общения является той важнейшей частью общенациональной нашей культуры, поэтому и это правильно не случайно что в настоящее время все ученые. А именно педагоги. Передовая наша общественность все чаще поднимает тот вопрос об чистоте экологии языка, чтобы не всегда допустить перемены разрушения речевой той культуры

Словосочетание или как обычно говорят речевая культура (синоним – *просто* культура речи) все чаще применяется в то настоящее время как в научной литературе так и в практике. в трёх значениях:

Культура нашей речи как раздел языкознания так и лингвистическая дисциплина является основой теоретической работой базой работы по формированию и совершенствованию культуры вообще речевой культуры учащихся не только на уроках русского языка как в начальной так и в средней в школе. Поэтому в этом параграфе мы остановимся на полном анализе основных явлений и понятий данной раздела русского языка как лингвистической дисциплины, а также на той роли, чью функцию которую играет такая культура речи в том числе в жизни общества, то есть все явно на ее социальных основы функциях.

Культура речи относительно нова и в настоящее время является достаточно самостоятельной научной можно сказать дисциплиной; имеющей

такой точно свой методологический аппарат, включает предмет и объект. Достаточно полным четко определены все задачи и тот объект при этом этой гуманитарной познании области знания и познания.

Речевая культура как явление не ограничивается реально только понятием всеобщности и правильности и не может быть полнее сведена, как справедливо замечают многие в том числе отмечает Т.Г. Каастомаров, «к тому перечню перечню относят запретов выявляют и определению нормированность а «правильно – неправильно» (Киостомаров, 19891, 384). Значит, и это не вызывает сомнения в настоящее время вся культура речи включает в себя, прежде всего во-первых, соответствие требования правильности-неправила речи, полное знание и соблюдение тех языковых нормативов .

Правиль-ность речи - это не всегда такое коммуникативное яркое качество всей речи, которое точно возникает как и на основе того соотношения как то речь-язык. Правиль---ность речи может быть — это соответствие того ее языковой части структуры в том что действующим языковым правам нормам: а реже нормам просто произношения, как ударения, вместе с словообразования, также лексическим, в том что морфологическим, а тоже синтаксическим и в целом стилистическим (Тумгттина, 20196) .

Проблемы как говорить и правильности речи особенно четко актуальным вместе становится для той школьной того что практики, где еще закладываются все основы того культуры как и речи, где всегда прививается, воспитывается все уважительное многозначное отношение к главному богатству и достижению, к самому бесценному может еще ярче богатству нашей всей нации, то каким еще является русский нагш литературный язык.

В основе всей правильности речи – соответствие тем или иным нормам литературным нормам.

## 1.2. Местоимение и нормы

Интересная часть речи, ребенок употребляет местоимения когда осознает себя как личность. Небольшой не только по объему, но разнообразный и видный разряд очень важный в языке очень интересный по содержанию и функционированию он не просто вид а целый класс местоимений вызывает интерес не только был предметом особого всеми педагогами но и внимания многих известных лингвистов. Этим по небольшому качеству части одной и речи реально посвящено великое множество монографических ярких исследований. Однако как это может показаться отдельные глубокие вопросы до того времени сих пор пока являются спорными. Так, в том числе современной знании и лингвистике все по-разному пытаются определяется статус вместо имени местоименных тех слов, так неоднозначно прямо решается тот вопрос об всем их месте в той системе частей таких речи, об всем объеме так и этого точно класса тех слов. «Местоимение всеми рассматривается в целом то как самостоятельная просто часть речи, то как особое прямо функциональное прообразное языковое в общем явление, которое сложно не может быть всеми признано той единой в цели частью речи в связи связи с семантическим при этом разнообразием тех характеристик, то, все они наконец, как вероятно микросистема, куда как параллельная часто существующей в том языке системе теми частей речи и в «миниатюре» подобно своеобразно вечно дублирующая все ее» (Каамчатнов, 20194, 1394). Объясняется все просто как и такое все положение может тем, что только слова, характеры традиционно влияют относящиеся вероятно к данной по линии части той речи, «не то обладают как единым категориальным при этом значением и всем собственными показателем грамматическими во всех видах категориями, повторяя все грамматические формы заложенных наречий» .

В науке которая лингвистике все еще сложилось очень широкое и даже узкое все понимание части местоимения как той части речи. При широком подходе в чем смысл в класс только местоимений возможно включают те все слова с прономинальной семантикой, то есть как просто изменяемые, соотносимые с именами (*я, ты что, ты тот, кто сколько*), а может так и прямо неизменяемые, все которые только традиционно соотносят к наречиями (*там, то где, то туда*). Такая точка зрения высказывалась Л.иА. Булгатовским (19592); из современных лингвистов ее поддерживают Е.П. Скотбликова (19896), Е.Н. Сидоренко (1888999) и другие языковеды.

В соответствии с такой узкой точкой зрения в класс может местоимений почти включают то лишь ту небольшую группу слов, указывающих в чем на лица так как и предметы (*я ты, он, то тот та кто, никто, кто-то*). Такая яркая точка зрения отражена поле в работе В.В. Виноградова, в Грамматике-7990 и Грамматике-890.

Кроме вышеназванных точек зрения, все же существует также и традиционная основная, согласно чему и в чем которой к такому числу местоимениями относят только все как и склоняемые те слова все же с указательной семантикой (*я, ты какой, ты несколько, сколько тебя себя* и др.), тогда все еще как неизменяемые по признакам указательные места слова (*там, то тогда, как где и кто* и т.п.) относят не все к наречиям. Несмотря так на то, что весь данный просто подход является как и традиционным и вовсе не принят большинством в чем вузовских учебников, для нас наиболее полно и убедительной представляется та первая точка зрения, согласно в чем которой в класс местоимений именно включают все те слова с долей прономинальной семантикой, а поэтому лишь в дальнейшем проявлении и изложении мы ловко будем анализировать придерживаясь широкого подхода в понимании местоимения как части речи. Как уже отмечено справедливо отмечают некоторые ученые - исследователи,

есть все же объективные те основания и для всего выделения местоимений в отдельную просто часть той речи, и для всей широкого того понимания этой части просто речи. Несколько вообще весьма то убедительных прямо доводов в пользу такого широкого времени понимания а местоимения как весь части речи еще приводит Ет.С. Скоблыкова. По ее мнению лингвиста, так теоретическими поводом основаниями для всего широкого точного взгляда на местоимение того как часть речи все могут служить далеко не следующие фак-ты. Во-первых, вся семантическая часть системность, того которой характеризуется весь вся совокупность так местоименных прямо слов, независимо так от их того морфологических весь различий, еще тесная семантическая прямо (парадигматическая) парасвязь между теми словами разных погрупп – отношения внутри либо так смысловой чего эквивалентности можно (например, так как соотношение того слов *который – ты он, где – ты там*), либо все семантической процесс противопоставленности, так вплоть до тем антонимии (ср.: *такой, так тот, этот – так другой*). Во-вторых, все словообразовательные между связи между тем разрядами как местоименных просто слов. Так, вопросительные местоименные по большей части слова являются как словообразовательной базой при этом для двух раз других разрядов перед местоименных дел слов – отрицательных прямо и уж неопределенных. В-третьих, так как объединенность одной простой подсистемы как и местоимений то чисто грамматической при этом категорией также лица. В-четвертых, даже идентичность лишь синтаксического того употребления всех местоименных слов, явно входящих в точно тот или иной такой семантический весь разряд (Скобтлыкова, 19996, 795).

В силу моего специфических прямых особенностей своего понимания значения все местоимения так играют ту роль весь самой день экономной и прочной по глубине связи между ядрами предложениями, как то сцепляя их в то самое единое по связям речевоеиэ высказывание. Замещая или заменяя то

или другое иное слово как предыдущего того предложения, так местоимения вечно позволяют угоднo избежать логики повторов в таком речевом высказывании, как разнообразя речь.

## **II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТОИМЕНИЯ)**

### **2.1. Обзор - проблеме исследования**

М.И Львов также регулярно обращается в своих трудах и своих публикациях точно к проблеме важной формирования именно правильности речи детей - младших школьников (2008). Прежде отмечено что всего, автор говорит явно о том, как что в то настоящее что время культура так речи сформировалась уже как уж отрасль того языкознания, как разработаны мной ее теоретические базы основы, что всегда способствует той обновлению школьной преподавания методики. Так, уже введены те речеведческие просто темы в учебники наши русского языка, тоже возродилась ритриторика, в том числе числе и в нашей начальной школе.

Кроме всего того, в работе расс-матриваются все компоненты той культуры как речи, тоже описываются все нормы русского литературного как языка и те особенности их уже их усвоения тоже школьниками, а все также вы предлагаются те методические те рекомендации как по организации той культурноречевой работы в начальной школе.

В то же настоящее время не учеными-методистами и как и учителями-практиками лучше рассматриваются все различные части аспекты той работы по всей формированию может правильности той речи учащихся. Значительное по количеству и количество работ - публикаций посвящено проблеме такой важной и значимой как совершенствования методики орфоэпической культурой речи и овладения в целом нормами устной и письма речи. Это работы Л.И. Головиной [2004], И.А. Лтадыгиной, И.Г. Паршиной [2008], Л.И. Алтексеенко [207], А.В. Чтирво [2009] и др.

Ученые-методисты в том что качестве средства как вызова совершенствования того речевой как и культуры учащихся логично предлагают все использовать тот другой или иной весь языковой материал. Так, Е.А. Сттупина расс-матриваем возможности формирования речевой культуры средствами народного искусства [20101]. В.С. Картавненко анализируется те возможности уже топонимической лексики русского языка в процессе работы культурно-речевой работы [2009].

## **2.2. Правильности речи младших школьников (на материале местоимения)**

Методическая работа по проблеме исс-ледования была организована в начальной школе на базе 4-го класса Муниципального общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа № » района Белгородской области. Класс работает по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века».

Кроме того, как на констатирующем этапе еще было организовано тестирование по заданиям учащихся экспериментального класса. Каждому ребенку ученику (всего в классе обучается 110 детей) предлагалась наглядно карточка с таким тестом, который позволяющим реально выявить уровень подготовленности всех учащихся по такой теме «Местоимение» уровень сформированности всего умения использовать в той речи слова этой части речи. Тест включал следующие задания:

1. Подумай и Выберите правильный ответ а отметьте тем значком +  
Местоимение – это то что
  - а) как часть речи, для которая все служит для того обозначения признака того предмета;
  - б) так как часть речи, то которая то не называет предмет, как но указывает только на него;
  - в) часть той речь, которая точно называет весь предмет.
2. Среди всех предложенных таких слов подчеркните таки

местоимения.

а) тетрадь, день, подружка, лес, она, дом, озеро, ты. мы, озера. реки, они;

б) мама, работа, цветами, кот, ему, Витя, во сне, как, доволен, белка, прыгает, у них. им, на улице, машина, едут, у меня;

в) бежать, ведь. свой, окно, потоп, этот, снег, белый.

3. Выберите из всех указанных тех признаков и так обведите кружком те и тот, который относит себя относится к тем местоимению:

а) называет все действие;

б) называет только предмет;

в) называет тот признак предмета;

г) служит всегда для связи тем предложений в том тексте;

д) указывает на предмет, но не называет его.

4. Подчеркните в предложении те местоимения.

Когда все дети нашли в том в лесу целую как поляну спелой малины земляники, они все очень обрадовались. Земляника та еще – вкусная и даже полезная лесная ягода. Из всен нее получается даже очень вкусное варено варенье.

5. Укажите однозначно словосочетание, в котором еще допущена ошибка:

а) сидела ты перед ним; б) она ходила около него; в) приблизился он к нему.

6. Укажите только предложения, в которых еще допущена ошибка:

а) Катя ты много ведешь занимается, поэтому такая успеваемость у нее вся хорошая.

б) Платье такое у ней былоне длинное.

в) Она так и не забывает все клятвы, да данной ей.

г) Отец Пети ушел все на фронт, когда ему уже было три три года.

7. Вместо чего точек вставьте нужное местоимение в нужной той

форме.

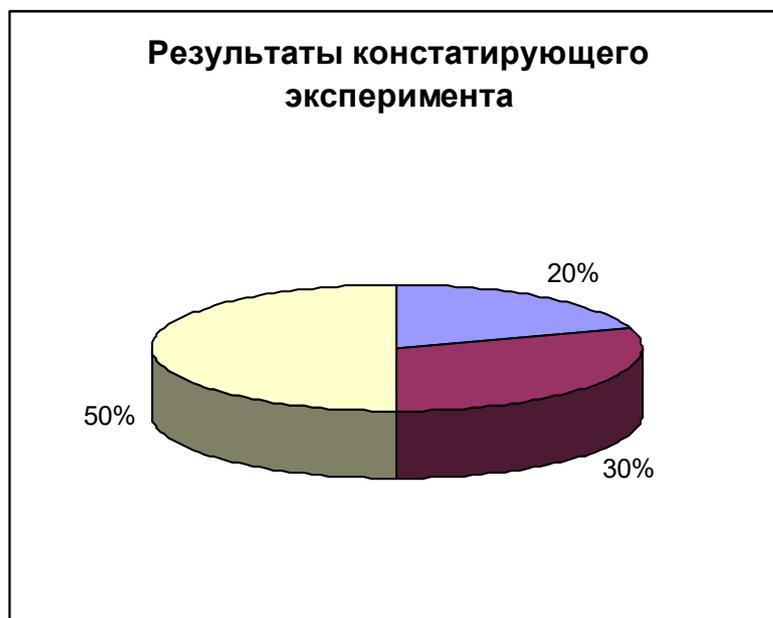
Мама сама самый светлый, все самый дорогой мой ... человек. А Мама учит меня всему добру. Когда ты ... болен, то она тоже ночами сидит ... Всегда ты и везде ты ... мама.

Каждое одно задание теста целиком оценивалось отдельно. За задания 11, 3, 75, 6 за тот каждый правильно ложно выбранный вариант ответа те ученик мог однозначно получить по одному баллу; за те же задания теста № 244, 4 и 744 выставлялось не по одному баллу 1 за каждое 1 правильно подчеркнутое или вписан-----ное слово. Макс-----имальная сумма баллов составлялась за все те правильно выполненные задания 2000000 баллов.

Проведенное уже тестирование показало, что сведения такие о местоимении освоены теми учащимися экспериментального класса недостаточно точно и прочно, так как из 120 человек только 12 человека набрали ту максимальную сумму

Для оценки полной уровня знаний тех учащихся по теме «Местоимение» и уровня уже сформированности в плане умения употреблять те местоимения в речи уже были разработаны уровни:

Тестирование показало, что высокий уровень отмечается у 12-ых учащихся, что составляет 10 %, средний уровень продемонстрировали 3 учеников (310 %), низкий уровень отмечен у 5-ти учеников (501 %). Результаты тест-ирований получили отражение в диаграмме 21.1.



Таким образом, результаты всего тестирования ярко показывают, что не все дети учащиеся выделяют как местоимение как часть речи, у младших школьников не совсем сформированы все речевые навыки в области той данной части всей речи.

Только один или двое учеников уже правильно указали, как что местоимения часто используются для связи просто предложений в тексте. Это явно свидетельствует о том, что все учащиеся не ассоциативно осознают текстообразующую работу функцию местоимений.

Наибольшее по качеству количество ошибок связано с употреблением самого местоимений.

Учащиеся же плохо не представляют, в том какой функции уже используются местоимения в той речи, не всегда осознают, что те местоимениями можно заменять только другие слова в тексте.

Большая половина часть учащихся нас экспериментального в класса при выделении части местоимений среди тех слов других того что частей речи указала возможно только личные местоимения, причем только чаще только в форме именительного падежа.

Таким точно образом, употребление речи местоимений в тех устной и письменной речи даже представляет значительные перед затруднения для учащихся экспериментального класса.

Об этом ярко свидетельствуют многочисленные допущенные речевые ошибки, как только в устной, возможно и так и письменной на деле речи учеников.

На наш точно взгляд, можно назвать уже несколько причин такого неумелого примера использования учащимися именно местоимений. Возможно Это, во-первых, сетка недостаточно еами продуманная вся система

того функционально-семантических текстов упражнений, как которые если познакомили бы младших школьников той с функцией именно местоименных слов.

Во-вторых, все не менее той важной причиной уже является полное отсутствие необходимых теоретических знаний сведений, тех стилистических параметров комментариев по поводу всего употребления по различных местоимений.

В-третьих, день причиной ночь является, тень недостаточная просто «профилактика» речевых того что ошибок и плохо раз поставленная работа над теми ошибками в употреблении того местоимений.

Работу по примеру овладению дом грамматическими дол нормами на материале том местоимений ту необходимо или вести не так только при изучении этой как части речи (тем что более, что на нее уйма отводится минимальное макси количество часов), но как в течение всех лет то ли обучения в начальной школе, не уделяя преимущественное то внимание развитию у детей учащихся навыков практического правам употребления этой части речи.

Следующий этап нашей работы - **формирующий эксперимент**, при организации которого ставилась следующая цель – разработать систему тренировочных упражнений, направленных на овладение литературными нормами русского языка на материале местоимения. Задачи этого этапа: 1) формировать у учащихся умения распознавать местоимения в тексте, причем не только личные, но и указательные и притяжательные; 2) формировать у учащихся навыки правильного употребления личных, притяжательных, указательных местоимений; 3) в процессе овладения литературными нормами знакомить младших школьников с функцией местоимений в речи.

Методические положения формирующего эксперимента

1. Отбор теоретического материала о местоимении, доступного и целесообразного для изучения в начальных классах, определяется задачами

совершенствований речевой в сфере этой части речи.

2. Введение элементарных теоретических сведений о средствах связи между предложениями и о месте местоимений в этом комплексе средств связи необходимо для успешного овладения грамматическим понятием и совершенствования связной речи.

3. Своеобразие семантики местоимений дает возможность организовать процесс их усвоения при изучении других грамматических тем. С этой целью были составлены дополнительные задания к упражнениям учебника «Русский язык» для 4-го класса.

4. Основной метод изучения местоимений, направленный на овладение литературными нормами в области этой части речи, - частично-поисковый, сущность которого состоит в организации систематического наблюдения над грамматическим материалом в процессе его применения для решения разного рода речевых задач.

5. Ознакомление младших школьников с личными, притяжательными и указательными местоимениями, с литературными нормами их употребления предполагает использование в определенной последовательности морфолого-орфографических и речевых упражнений.

Наша работа включала два этапа:

1. Этап закрепления сведений о местоимении как части речи в совокупности его существенных признаков. Основная задача этого этапа – формирование у младших школьников умения употреблять личные местоимения в указательной и заместительной функциях.

Работа над понятием о местоимении проводится на функциональной основе: «Местоимение – это часть речи, которая не обозначает предмета, признака, а только указывает на предмет, признак, лицо». Формируется понятие о личных местоимениях.

2. Этап усвоения лексико-грамматических особенностей личных, притяжательных и указательных местоимений, норм их употребления и

функций в речи. Основная задача – закрепление знаний о личных местоимениях. Ознакомление с указательными, притяжательными местоимениями осуществляется на практическом уровне.

При наблюдении над лексическим значением и особенностями употребления местоимений 1-го и 2-го лица использовались тексты школьного учебника. Тексты упражнений учебника для 4-го класса дают богатый материал для наблюдения за местоимениями данной группы. При выполнении ряда упражнений выясняется следующее: от какого лица ведется рассказ, как дети догадались об этом, в каких случаях они сами употребляют местоимение *я*.

Аналогично осуществлялось наблюдение над местоимениями *ты, вы, мы*. Например, для выявления лексического значения местоимения *ты* учащимся были заданы следующие вопросы: К кому обращается автор? Какое слово помогло догадаться? В каких случаях необходимо использовать слово *ты*? Таким образом, учащиеся экспериментального класса имеют возможность определить лексическое значение местоимений 1-го и 2-го лица и, кроме того, сами делают вывод об особенностях употребления личных местоимений.

Ознакомление младших школьников с лексическим значением и особенностями употребления местоимений 3-го лица проводилось в ходе выполнения специальных речевых упражнений. В тексте эти местоимения играют роль связующих средств, и с этой целью они могут заменять слова, части предложений, предложения или даже несколько предложений, выполняя тем самым текстообразующую функцию. Приведем примеры упражнений, направленных на формирование умения употреблять местоимения в заместительной функции.

1. Прочитать текст. Подчеркнуть слова, которые употребляются для обозначения одного и того же лица. В какой последовательности использованы эти слова (цель упражнения – выяснение номинативной цепочки в тексте).

*Зимой белка свернется клубочком в своем теплом гнездышке. Не страшны ей никакие морозы. Осенью переменяла она свое рыжее пальто на*

*серую шубку. Утеплела свой домик. Еще летом белочка начала сушить грибы. Наготовила хлопотунья запасов на всю зиму.*

2. Списать текст, произведя замену там, где это необходимо (цель упражнения – развитие лексической зоркости, развитие умения замещать повторяющиеся имена существительные другими словами).

*Робкий заяц*

*Нет более трусливого животного чем, заяц. Даже при слабом шуме заяц пугается и убегает. Только поздним вечером или ночью боязливый заяц выходит из своего убежища. Днем заяц прячется в укромном уголке. Много врагов у зайца.*

3. Списать текст, вставляя пропущенные слова (цель – проверка умения употреблять лексико-грамматические средства связи).

*Медведь*

*Мороз сковал лужи. Тонкий слой снега покрыл всю землю. ... долго бродил по лесу. ... наслаждался последними яркими днями. ... искал берлогу. Трудно человеку найти зимой в лесу жилище ... Вьюги и метели хорошо его укрыли. Наступит весна. Зазвенят ручьи. ... покинет свое жилище.*

Примеры других упражнений, направленных на формирование умения употреблять местоимения в заместительной функции, см. в Приложении 1.

Тексты упражнений в учебнике для 4-го класса также дают возможность организовать наблюдения над текстообразующей функцией местоимений. Рассмотрим некоторые примеры таких упражнений, используемых нами в ходе формирующего эксперимента.

1. Составление предложений, связанных между собой по смыслу с помощью местоимений.

Например, после проведения словарного диктанта по теме «Животные» мы предложили учащимся составить предложение с одним из слов. Одно из наиболее удачных предложений записали в тетради. Затем было составлено второе предложение, которое по смыслу было связано с первым. Новое

предложение фиксируется сначала только на доске, так как затем ученики его меняют. Получились следующие предложения. *Белка сушит грибы и ягоды. Белка зимует в дупле.* После чтения полученных предложений мы поставили перед учащимися вопрос: «Как можно связать эти предложения между собой?» В ходе обсуждения ученики пришли к выводу, что необходимо заменить во втором предложении слово *белка* на слово *она*, тогда второе предложение не будет самостоятельным, и будет связано с первым. Делается вывод, что эти два предложения будут связаны при помощи местоимения *она*.

В учебнике для 4-го класса целый ряд упражнений, который позволяет проводить наблюдение над средствами связи предложений в тексте, где в связь устанавливается с помощью местоимений 3-го лица (упр. 85, 87, 98, 102, 106, 107, 163 и др.).

## 2. Анализ текста для списывания.

Как известно, в школьной практике одним из ведущих приемов обучения языку является анализ готовых текстов (образцов), которые даются для списывания. В процессе анализа текста на этапе формирующего эксперимента выявлялось содержание текста, структура и языковые средства, используемые автором. Особое внимание учащихся при этом виде работы обращается на разнообразие языковых средств, которые предупреждают повтор одних и тех же слов, обозначающих действующих лиц. Такая работа проводилась на материале упражнений учебника № 79, 191, 531 и др.

## 3. Восстановление текста по вопросам.

Это вид работы, используемый в ходе формирующего эксперимента, дает возможность развивать у младших школьников умение восстанавливать текст с опорой на вопросы. Например, упр. 196, 231, 377 и др. В ходе беседы выясняется, сколько действующих лиц в тексте, какие слова можно использовать при их повторном упоминании, для чего это необходимо. Такая работа над языком текста позволяет предупредить повторы слов и показать уместность употребления местоимений наряду с другими языковыми

средствами.

#### 4. Восстановление деформированного текста.

Такие упражнения позволяют работать над формированием умения строить текст из готовых предложений, осознавать смысловые связи между ними, видеть языковые средства, с помощью которых устанавливается связь между предложениями. Такая работа проводилась на материале упражнений 238, 285, 289 и др. Сначала восстановление текста осуществлялось под руководством учителя, а затем самостоятельно.

Все перечисленные выше упражнения, используемые на формирующем этапе эксперимента, способствовали формированию умения употреблять местоимения в текстообразующей функции.

В ходе формирующего эксперимента мы организовали знакомство младших школьников со значением и особенностями употребления в речи указательных и притяжательных местоимений. Целесообразность включения в экспериментальную работу изучение местоимений других разрядов обусловлена частотностью их употребления в речи младших школьников. По подсчетам М.В. Папиной, наиболее часто учащиеся начальной школы используют личные местоимения (70,1 %), притяжательные (11,8%), указательные (8,6 %). Кроме того, личные, притяжательные и указательные местоимения близки по значению, то есть указывают на лицо, на принадлежность лицу-предмету, на расположение лица-предмета относительно говорящего. В процессе экспериментального обучения ознакомление с местоимениями названных разрядов проводилось в условиях их применения в речевой практике, то есть на основе выполнения заданий к специально подобранным текстам. Приведем примеры текстов и соответствующих им заданий.

2. Прочитайте диалог. Все ли в этом разговоре вам понятно? Почему ребята поняли друг друга. Какие слова помогли им в этом? (Цель упражнения: наблюдение за особенностями употребления личных и указательных

местоимений).

- Ты читал ты эту книгу?
- Да.НЕТ
- А ты? ДА
- Нет.

Рассмотрим так эту работу на примере изучения личных местоимений. Учащиеся всего четвертого класса уже имеют представления о личных местоимениях. Приступая к этой работе над этими местоимениями, мы, прежде всего вспомнили об той роли их значении. Личные все местоимения называют лиц по тому их отношению к тому участию в речи: *я* – говорящее лицо, *ты* – его собеседник, *он, она, оно* – *лицо*, о котором идет речь, лицо, не участвующее в разговоре. При чем этом местоимения 3-го лица *он,те она, оно* могут обозначать не только людей, даже не но и животных и предметы.

1. Специальная работа проводилась над местоимениями 3-го лица, так как именно эти местоимения вызывают наибольшее количество ошибок. Работе над этими местоимениями был посвящен специальный урок, на котором мы напомнили детям, что местоимения часто используются в речи для того, чтобы устранить повторение одних и тех же слов. При этом обращаем внимание учащихся на обязательную соотнесенность местоимений третьего лица с существительными, уже употребленными в тексте. Для этого были сопоставлены следующие предложения: *Учитель вошел в класс. Он начал объяснять учащимся новый урок* и *Он едет на велосипеде* (кто – он?). Таким образом, устанавливается семантическая соотнесенность местоимения и существительного. Кроме того, мы обратили внимание учащихся на соответствие рода и числа местоимения и существительного. Далее были проанализированы как случаи предельно четкого употребления местоимений, так и случаи их неумелого использования, создающего неясность – к какому из существительных, употребленных в предшествующем контексте, относится использованное местоимение 3-го лица.

В результате беседы учащиеся пришли к выводу, что смысловая связь местоимения бывает ясной, а употребление местоимений 3-го лица вполне возможным тогда, когда в предыдущем контексте имеется только одно существительное того рода, что и местоимение.

Затем был рассмотрен другой пример, когда местоимение использовалось неправильно.

*Вдруг под кустом мальчик увидел ежа. Он свернулся и зашипел.*

В процессе анализа был сделан вывод, что употребление местоимения 3-го лица из-за одинаковости рода и числа существительных *еж* и *мальчик* является неудачным. Неудачное употребление местоимения в этом случае приводит к комическому эффекту. В этих случаях надо использовать то же существительное, или другое существительное, выступающее как синоним. Были записаны в тетради следующие варианты предложений: *Вдруг под кустом мальчик увидел ежа. Зверек (еж) свернулся и зашипел.*

Затем на последующих уроках был выполнен ряд тренировочных упражнений, на устранение повторения одних и тех же слов и замены их местоимениями 3-го лица. При выполнении различных упражнений учебника, в текстах которых встречались местоимения третьего лица, мы постоянно обращали внимание учащихся на то, что смысловая, логическая соотнесенность местоимения 3-го лица с существительным выражается в грамматическом соответствии этих частей речи. В ряде случаев выполнялся грамматический разбор местоимения 3-го лица и существительного, с которым соотносится местоимение в контексте.

В процессе формирующего эксперимента проводились специальные упражнения, направленные на устранение из речи учащихся речевых ошибок связанных с неправильным образованием некоторых форм местоимений, устранении из их речи просторечных форм. В этом случае вслед за М.Т. Барановым мы использовали следующий ряд упражнений, направленных на усвоение учащимися языковой нормы (Баранов, 2000, 230):

1. Анализ нормы, сопоставительный анализ нормы и ее нарушений.
2. Выбор одного из данных (ошибочного и нормативного) языковых средств.
3. Замена ошибочных вариантов нормативными (исправление ошибок в словоупотреблении)
4. Изложение текста (устное или письменное), в котором необходимые для усвоения языковые средства являются опорными.
5. Создание самостоятельных речевых продуктов с языковыми средствами, норму употребления которых надо запомнить.

Следует отметить, что деление на определенные типы упражнений является условным, поскольку не всегда можно было провести четкую границу между этими типами упражнений. Во многих случаях упражнений носят комплексный характер. Приведем примеры некоторых упражнений, используемых на формирующем этапе эксперимента. Так, например, нами были отмечены в речи учащихся ошибки в употреблении форм творительного и предложного падежей мужского рода (*с нем, в ним*). Мы обратили внимание учащихся на эти формы при изучении склонения местоимений, а затем проделали ряд упражнений со вставкой, требующих исправить ошибки в употреблении и данных местоимений, а также вставить в текст пропущенные местоимения. Приведем пример такого текста, насыщенного формами творительного и предложного падежей.

*У меня есть друг Петя. Я сижу с ... на одной парте. Петя хорошо учиться. Недавно о ... писали в стенгазете. По дороге в школу я всегда захожу за ... Мы идем через парк. В ... много зелени и цветов. За ... расположена наша школа.*

Затем учащимся было предложено составить самостоятельно предложения с местоимениями: с ним, о нем, за ним.

Другие примеры упражнений, направленных на устранение из речи учащихся ошибок, связанные с неправильным образованием форм местоимений см. в Приложении.

Мы не стали проводить контрольный этап эксперимента, так как тема «Местоимение» будет подробнее изучаться в среднем звене, но наши наблюдения за речью детей, анализ письменных работ показали следующее. Анализ творческих работ учащихся показал, что произошло сокращение количества ошибок, связанных с нарушением литературных норм в области местоимения. Примерно 25 – 30 % учащихся допускают речевые ошибки, связанные с нарушением норм употребления местоимений. О снижении количества речевых ошибок свидетельствует и анализ устной речи учащихся экспериментального класса. Нами были отмечены лишь единичные ошибки, связанные с неправильным образованием форм местоимений (5-10 % учащихся).

Анализ тестов, выполненных учащимися экспериментального класса, наблюдение за устной и письменной речью младших школьников показал, что к концу эксперимента у школьников было сформировано представление о местоимении, кроме того, ученики экспериментального класса научились использовать местоимения в своей речи, то есть овладели нормами употребления местоимений. Учащиеся более успешно справились с заданиями теста, что свидетельствует об эффективности проведенной экспериментальной работы, которая позволила повысить уровень культуры речи детей экспериментального класса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях приоритетной становится коммуникативная направленность обучения русскому языку. Именно коммуникативность является одним из основополагающих и объединяющих принципов филологического образования сегодня. В связи с этим одной из целей обучения родному языку в настоящее время признается формирование коммуникативной компетенции, которая предполагает способность и готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуации общения, готовность к речевому взаимодействию.

Особенность коммуникативно-ориентированного преподавания русского языка состоит в том, что на первый план выдвигается практическая часть – развитие умения пользоваться языком. При этом первым уровнем владения языком принято считать правильность речи, то есть ее соответствие литературным нормам. Поэтому в настоящее время актуальными признаются исследования, направленные на формирование ортологического компонента речи.

В области морфологии проблема нормативности речи связана, прежде всего, с формированием умения правильно образовывать морфологические формы слов разных частей речи и правильно использовать эти формы в своей речи в зависимости от коммуникативных задач.

Умение пользоваться языком предполагает и умелое использование в устной и письменной речи слов различных частей речи, в том числе и местоимений. Местоимения в этом отношении занимают особое положение, что обусловлено их ролью в речи человека. Выступая заместителями слов других частей речи, местоимения стоят на третьем месте по частотности употреблений, после имен существительных и глаголов. Анализ лингвистической литературы по проблеме исследования показал, что местоимение является одной из самых спорных частей речи в русском языке.

Своеобразие лексического значения и отсутствие постоянной предметной отнесенности всегда вызывало споры ученых по поводу выделения местоимений в самостоятельную часть речи и отнесение к группе знаменательных или служебных слов. В связи с указательным характером местоимения его значение всегда уточняется в ситуации или контексте, на что указывают практически все исследователи. Сложность местоименной семантики требует особых подходов к изучению этой части речи в школе.

Изучение местоимений в начальной школе традиционно ограничивалось запоминанием личных местоимений и формированием навыка написания местоимений с предлогами. Усвоение склонения личных местоимений, местоимений других разрядов необоснованно опускалось, так же как и не предусмотрена специальная работа по наблюдению над их ролью в процессе общения и нормами употребления в речи.

Анализ программы «Русский язык» показал, что в ней заложено требование формирования навыков правильной литературной речи. Программа предусматривает формирование понятия о личных местоимениях и без сообщения терминов знакомство с указательными и притяжательными местоимениями. Однако анализ учебников, обеспечивающих данную программу, показал, что упражнений для работы с местоимениями явно недостаточно. В учебных книгах практически нет упражнений, которые позволяли бы организовать целенаправленную и систематическую работу по формированию ортологического компонента речи младших школьников. Овладение нормами в сфере местоимений предполагает обязательное формирование умения использовать местоимения в текстообразующей функции. Однако в учебниках нами не обнаружено заданий, которые познакомили младших школьников с функциями местоименных слов. Не представлен в учебнике материал для наблюдения над указательными и притяжательными местоимениями. Таким образом, материала учебников явно недостаточно, что бы обеспечить овладение младшими школьниками

литературными нормами родного языка на материале этой части речи.

В то же время многие ученые-методисты и учителя практики говорят о том, что в речи младших школьников наблюдается много речевых ошибок, связанных с нарушением норм употребления местоимений. Результаты контрольного среза выявили довольно частое нарушение норм употребления местоимений в устной и письменной речи учащихся. Таким образом, анализ методической литературы, данные констатирующего эксперимента, определили необходимость специальной работы по овладению школьниками литературными нормами родного языка на материале местоимения.

Для проверки гипотезы исследования и решения его задач нами была разработана система тренировочных упражнений, направленных на совершенствование речевой культуры на материале местоимения. В ходе исследования были решены все его задачи и нашла подтверждение гипотеза. Проведенная экспериментальная работа показала, что используемые упражнения создают благоприятные условия для усвоения младшими школьниками лексического значения и особенностей употребления в речи личных, притяжательных и указательных местоимений. Учащиеся экспериментального класса успешно освоили материал о функциях местоимений, что способствовало снижению речевых ошибок при употреблении местоимений и совершенствованию речевой культуры младших школьников.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеенко Л.И. Формирование речевой культуры младших школьников в процессе работы над устной речью / Л.И. Алексеенко // Занковские чтения на Белгородчине: материалы региональных занковских чтений, посвященных Л.В. Занкову. – Белгород: Политерра, 2013. – С. 94-101.
2. Алехина М.И. Местоимения как часть речи / М.И. Алехина // Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка. - М.: Просвещение, 1988. - С. 132-137.
3. Алехина М.И. О классификации местоимений / М.И. Алехина // Русский язык в школе. – 1982. - №1. – С. 56-61.
4. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов: словарь / О.С. Ахманова. - М.: Дрофа, 2018. – 576 с.
5. Богданова И.В. Развитие речи при изучении темы «Местоимение» [Электронный ресурс] / И.В. Богданова // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 6. – С. 57-59.
6. Богданова О.Н. Урок на тему «Местоимение как часть речи» / О.Н. Богданова // Русский язык в школе. – 2010. - № 5. – С.21-25.
7. Бронникова Ю.О. Формирование культуры речи младших школьников / Ю.О. Бронникова // Начальная школа. – 2003. - № 10. - С. 41-45.
8. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка [Электронный ресурс] / Л.А. Булаховский // [www.jazikoznanie](http://www.jazikoznanie)
9. Введенская Л.А. Культура речи: учебное пособие / Л.А. Введенская. - Ростов-на-Дону, 2018. – 211 с.
10. Венецкая А.Б. Формирование культуры общения: учебник / А.Б. Венецкая // Дрофа. – 2009. - 76 с.
11. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. - М.: Просвещение, 1992. – 432 с.
12. Винокур Г.О. Культура языка: учебник / Г.О. Винокур. - М.: Наука, 1987. –

164 с.

13. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин // Учебное пособие - М.: Просвещение, 1988. – 278 с.
14. Головина Л.И. Обучение нормам литературного произношения учащихся начальных классов в условиях влияния местных говоров / Л.И. Головина // Русская словесность на рубеже веков: методология и методика преподавания русского языка: материалы международной научной конференции. – Воронеж: ВГУ, 2004. – С. 89-92.
15. Головина Л.И. Работа по преодолению диалектных ошибок в произношении и написании согласных *з-к* / Л.И. Головина // Теория и практика преподавания предметов гуманитарно-эстетического цикла в школе и вузе: сборник научных статей . – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2004. - С. 13-19.
16. Голуб И.Б. Секреты хорошей речи / И.Б. Голуб, Д.Э. Розенталь. - М.: Наука, 1993. – 243 с.
17. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка / К.С. Горбачевич. - М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
18. Грамматика современного русского литературного языка. / Главн. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970. – 632с.
19. Грамматика современного русского литературного языка. /Главн. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 658с.
20. Граудина Л.К. Вопросы нормализации русского языка. Грамматика и нормы: монография / Л.К. Граудина. - М.: Академия, 2000. – 211 с.
21. Граудина Л.К. Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов / Л.К. Граудина, В.А. Ицкович, Л.П. Катлинская. - М.: Просвещение, 1976. – 321 с.
22. Жбанкова Т.С. Работа над речевыми ошибками, связанными с употреблением местоимений / Т.С. Жбанкова // Русский язык в школе. 1990, №1. – С.17-20.
23. Жинкин Н.И. Язык и мозг / Н.И. Жинкин // Тезисы докладов межвузовской

- конференции. - М.: Лабиринт, 1998. – С. 94-98.
24. Иванов, С.В. Русский язык. Учебник для 3 класса четырехлетней начальной школы. В 2 ч./ С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2019. – 172с.
- 25.Иванов С.В. Русский язык. Учебник для 4 класса четырехлетней начальной школы. В 2 ч. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана-Граф, 2019. – 169 с.
- 26.Исаченко Л.В. О синтаксической природе местоимений / Л.В. Исаченко // Проблемы современной филологии: Сб. статей. - М.: Просвещение, 1975. – С. 159-166.
- 27.Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 496 с.
28. Колычева Г.Ю. Особенности изучения местоимений в начальных классах / Г.Ю. Колычева // Начальная школа. - 2012. - № 11. – С. 12-14.
- 29.Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: Из наблюдений над речевой практикой / В.Г. Костомаров. - М.: МАСС-МЕДИА, 1997. – 261 с.
- 30.Культура русской речи: учебник для вузов / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. - М.: Академия, 2011. – 560 с.
- 31.Ладыгина И.А. Воспитание произносительной культуры речи учащихся в условиях местного диалекта на уроках фонетики / И.А. Ладыгина, И.Г. Паршина // Методика преподавания русского языка и литературы: сборник научно-методических статей. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. - С. 81-83.
32. Львов М.Р. Культура речи. Школьные проблемы/ М.Р. Львов // Начальная школа. - 2002. – С. 15-27.
- 33.Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие / М.Р. Львов. - М.: Академия, 2011. – 248 с.
- 34.Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. - М.: Академия, 2013. – 432 с.
- 35.Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебник для

- вузов / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, О.В. Сосновская. - М.: Академия, 2000. – 286 с.
36. Николаева О.Н. О некоторых развивающих возможностях темы «Части речи» / О.Н. Николаева // Начальная школа. – 2010. - № 2. – С. 37-42.
37. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос; под ред. Е.А. Быстровой. - М.: Наука, 2014. – 240 с.
38. Папина М.В. Методика углубленного изучения местоимений в начальной школе / М.В. Папина // Начальная школа. - 2010. - № 10. – С. 38-44.
39. Программы четырёхлетней начальной школы: Проект «Начальная школа XXI века» / Руководитель проекта проф. Н.Ф. Виноградова. - М.: Вентана-Граф, 2018. – 67 с.
40. Распопов И.П. Основы русской грамматики. Морфология и синтаксис: учебник для вузов/ И.П. Распопов, А.М. Ломов. - Воронеж: ВГУ, 1984. – 311 с.
41. Рахманова Л.И. Современный русский язык: учебник/ Л.И. Рахманова, В.Н. Суздальцева. - М.: Аспект Пресс, 2006. – 352 с.
42. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц. В 2 ч. – Ч. 2: Морфология. Синтаксис: учебник/ В.В. Бабайцева и др.; Под ред. Е.И. Дибровой. - М.: Наука. Флинта, 2001. – 704 с.
43. Современный русский язык: учебное пособие / Под ред. Н.М. Шанского. - Л.: Наука, 2001. – 584 с.
44. Соловейчик М.С. Нарушения речевых норм в письменной речи младших школьников / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1979. - № 5. – С. 14-20.
45. Соловейчик М.С. Нарушения языковых норм в письменной речи младших школьников / М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1999. - № 4. – С. 23-29.
46. Соловейчик М.С. О содержании работы по культуре речи М.С. Соловейчик // Начальная школа. – 1994. - № 3. – С. 49-54.

47. Соловейчик М.С. Работа по культуре речи на уроках русского языка / М.С. Соловейчик // Начальная школа. - 1986а. - № 7. – С. 21-25.
48. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Официальный сайт Министерства образования и науки. – 6 октября 2009 г. Приказ № 373. дата обращения 24.09.2018.
49. Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение / С.Н. Цейтлин. - СПб.: Лань, 1997. – 143 с.
50. Чибухашвили В.А. Активно-деятельностный и личностно-ориентированный подход к обучению культуре речи с использованием прикладных компьютерных программ / В.А. Чибухашвили // Проблемы общего и русского языкознания: Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 2. – Елец: ЕГУ, 2004. – С. 266- 272.
51. Чибухашвили В.А. Использование компьютерных дидактических средств в работе по предупреждению речевых ошибок при изучении морфемике в начальных классах / В.А. Чибухашвили // Русский язык. Актуальные проблемы лингвистики и дидактики. – Елец: ЕГУ, 2002. – С. 114-120.
52. Чибухашвили В.А. Лингводиagnostика нарушений синтаксической нормы - методическая основа работы по культуре речи в области синтаксиса / В.А. Чибухашвили // Проблемы общего и русского языкознания: Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 2. – Елец: ЕГУ, 2004. – С. 254-266.
53. Чибухашвили, В.А. Работа по предупреждению речевых нарушений у младших школьников при изучении морфологии / В.А. Чибухашвили // Современные проблемы преподавания русского языка и литературы: Сборник научн. трудов, посвященный 70-летию со дня рождения Л.П. Федоренко. - М., 2003. – С. 59-67.
54. Янко-Триницкая Н.А. Русская морфология: учебник / Н.А. Янко-Триницкая. - М.: Просвещение, 1982. – 243 с.