

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

**ФОРМИРОВАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ
МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА НА ОСНОВЕ
СТРУКТУРНО–СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

обучающегося по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа Теория и методика начального языкового
образования

заочной формы обучения, группы 02021658
Найденовой Светланы Николаевны

Научный руководитель
кандидат филологических наук,
доцент Еременко О. И.

Рецензент
директор
МБОУ «Томаровская СОШ №2»
Яковлевского городского округа,
Белгородской области.
Жидкова О.Т.

БЕЛГОРОД - 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лингвометодические основы формирования навыков морфемного анализа на основе структурно–семантического подхода.....	8
1.1. Сущность структурно–семантического подхода.....	8
1.2. Морфемный анализ слова как вид лингвистического анализа.....	16
Глава 2. Содержание работы по формированию навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода в современной начальной школе.....	25
2.1. Проблема формирования у младших школьников навыков морфемного анализа (обзор методической литературы).....	25
2.2. Аспектный анализ программ и учебных книг для начальной школы.....	33
2.2. Организация экспериментально-методической работы по формированию у младших школьников навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода.....	41
Заключение.....	59
Библиографический список.....	63
Приложение.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Морфемика является одним из самых трудных и проблемных разделов школьного курса русского языка. Это связано с тем, что существуют объективные причины трудностей в изучении данной темы, связанные с наличием различных точек зрения на методику проведения морфемного анализа, различных интерпретаций статуса тех или иных морфем в лингвистике, широким и узким пониманием словообразования. Между тем, во всех программах, реализуемых в рамках ФГОС НОО в настоящее время, отводятся часы на уроках русского языка для ознакомления младших школьников с морфемным составом слов и формирования навыков морфемного анализа.

Формирование у учащихся прочных навыков морфемного анализа - одна из важнейших задач, стоящих перед методистами и учителями практиками. Знание морфемного состава помогает школьникам осознавать, запоминать и понимать слова, ведь большинство русских слов – слова производные, образованные по законам словообразования и связанные друг с другом родственными отношениями. Кроме того, освоение морфемного состава слова обеспечивает активизацию слов с различными морфемами, правильное и уместное использование этих слов в устных высказываниях. Умение правильно членить слово по составу является предпосылкой к осознанному усвоению основных орфографических правил.

Изучению состава слова и словообразования в школе посвящены исследования М.В. Пановой, Е.Г. Мережко, Н.А. Линк, Е.В. Пелих, М.Г. Кудряшовой, Н.А. Исаевой, С.Г. Абдурахмановой, А.Ю. Устиновой, В.А. Шуритенковой, Н.Ю. Жуковой, Г.А. Бакулиной и др. Анализ работ указанных авторов свидетельствует о том, в методике изучения морфемного состава слова выделяется два основных подхода к разбору слова по составу: формально-структурный и структурно-семантический.

В школьной практике широко используется первый подход, при котором анализируемое слово ставится в двухплановое сопоставление: «по вертикали с однокорневыми, а по горизонтали - со словами с иным корнем, но той

же служебной морфемой» (Цыганенко, 2008, 66 – 67), т.е. главным критерием выделения морфем в слове является их повторяемость. На основе сопоставления однокоренных слов выделяется корень, одноструктурных слов – префиксы, суффиксы. Ориентация в большей степени на опознавание, «узнавание» в словах знакомых морфем, чем на осмысление их семантики, на наш взгляд, является причиной того, что учащиеся выполняют морфемный анализ механически, допуская при этом многочисленные ошибки.

Кроме этого, следует отметить и тот факт, что результативность и правильность разбора по составу при таком подходе напрямую зависит от объема словарного запаса, который, как показывают наши наблюдения, у значительной части учащихся невелик. Школьники в большинстве случаев не могут подобрать нужные для сопоставления слова просто потому, что они, в силу своего недостаточного когнитивного развития и речевого опыта, этими словами не владеют, т.е. не соотносят их с реалией или понятием, не знают их семантику, сочетаемость и сферу употребления,

Наш собственный опыт работы в качестве учителя начальных классов свидетельствует о том, что выявленные трудности могут быть преодолены, если разбор слова по составу выполнять на основе структурно-семантического подхода, в соответствии с которым морфемный разбор есть результат трех видов языкового анализа: грамматического (определение части речи, характерного для нее окончания, обозначение основы слова); семантического (определение словообразовательного значения слова); словообразовательного (определение, от какого слова и при помощи какой морфемы образовано данное) (С.И. Львова).

Проблема исследования: каковы возможности формирования у младших школьников навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода. Решение данной проблемы составляет **цель исследования.**

Объект исследования: процесс формирования навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода.

Предмет исследования: содержание работы по формированию навыков морфемного анализа у младших школьников на основе структурно-семантического подхода (упражнения, дидактический материал и т.п.).

В основу исследования положена следующая **гипотеза:** формирование у младших школьников навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода будет проходить эффективно, если:

1) осуществляется семантическая направленность в обучении морфемике;

2) разбор по составу (морфемный) проводить с опорой на словообразовательный анализ;

В ходе исследования решались следующие **задачи:**

- охарактеризовать основные понятия морфемике и понятие «морфемный анализ»;
- изучить лингвометодические предпосылки формирования навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода;
- изучить опыт работы учителей и методистов по проблеме исследования;
- проанализировать потенциал школьных программ и учебников по русскому языку в аспекте проблемы исследования;
- организовать опытно-экспериментальную работу по теме исследования в начальных классах и подтвердить справедливость выдвинутой гипотезы.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:** теоретический анализ лингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, анализ действующих программ и учебников по русскому языку для начальной школы, наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий и обучающий), качественный и количественный анализ полученных результатов.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что разработаны задания и упражнения для учащихся начальных классов, направленные на формирование навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода.

База исследования: МБОУ «Томаровская средняя общеобразовательная школа № 2 имени Героя Советского Союза Швеца В.В. Яковлевского городского округа» 3 «А» класс.

Исследование проблемы реализации структурно-семантического подхода в процессе изучения морфемики в начальной школе проводилось в несколько **этапов:**

I этап (2016 – 2017 гг.) – изучение литературы по проблеме исследования, выделение исходных теоретических положений, определение целей и задач исследования, анализ программы и учебников по заданной теме, наблюдение за учебным процессом, подготовка и проведение констатирующего этапа эксперимента.

II этап (2017 – 2018 г.) – проведение формирующего этапа эксперимента, разработка программы эксперимента по реализации структурно-семантического при формировании навыков морфемного анализа на уроках русского языка в начальной школе.

III этап (2018 г.) Подведение итогов экспериментальной работы, анализ результатов исследования, оформление текста диссертационной работы, выводов и заключения.

Апробация результатов исследования осуществлялась через публикацию работ по теме исследования в сборнике статей Международного педагогического портала «Солнечный свет»:

1. Морфемный анализ, как ступень в познании структурных особенностей слова. Международная конференция «Наука 21 века», декабрь 2018г.

2. Структурно-семантический подход в лингвистике. Международная конференция «Наука 21 века», декабрь 2018г.

Кроме того, апробация проходила в процессе экспериментальной работы с учащимися начальных классов, при выступлении с докладом на методическом объединении начальных классов МБОУ «Томаровская СОШ № 2» По теме диссертации опубликовано две статьи.

Структура магистерской диссертации: Введение, две главы, Заключение, Библиографический список и Приложение. Содержание работы изложено на 72 страницах. Библиографический список включает 71 название.

Во **Введении** обосновывается актуальность темы, определяются цель, задачи, объект и предмет исследования, формулируется гипотеза, раскрывается практическая значимость работы.

Содержание **первой главы** «Лингвометодические основы формирования навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода» раскрывается содержание понятия «структурно-семантического подхода» в обучении морфемике, а также анализируется содержание понятия «морфемный анализ» в лингвистике и лингводидактике.

Во **второй главе** «Содержание работы по формированию навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода в современной начальной школе» дается обзор методической литературы по проблеме исследования, представлен аспектный анализ программ и учебников по русскому языку для начальной школы, описывается организация экспериментально-методической работы по формированию у младших школьников навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода.

В **Заключении** сформулированы основные выводы проведенного исследования.

В **Приложении** содержатся материалы экспериментальной работы.

ГЛАВА 1. ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО–СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

1.1. Сущность структурно–семантического подхода

Одним из аспектов, способствующих раскрытию сущностных характеристик слова как лексикосемантической и грамматической языковой единицы, является изучение его морфемной структуры и мотивационно-словообразовательных связей. Как известно, способность слов выражать понятия о предметах или явлениях действительности предопределяется семасиологической функцией морфем, их составляющих.

Для школьника, только начинающего осознавать, что одно и то же слово способно называть целый ряд предметов или явлений, характеризующихся общими свойствами и существенными признаками, важно понять, что деление на значимые части – морфемы – необходимо для понимания значения слова, его принадлежности к той или иной части речи.

Познание закономерностей функционирования слова как номинативной единицы языка в структуре словосочетания и предложения предполагает, прежде всего, обращение к его лексическому значению. Роль морфемного и словообразовательного анализов в семантизации слов, уточнении и обогащении словарного запаса школьников трудно переоценить. Наряду с такими способами толкования лексических значений слов, как родовидовые семантические определения, подбор синонимов, перечисление составляющих компонентов описываемого объекта, этимологизация слова, в школьной практике широко используется так называемая структурно-семантический анализ лексических единиц (Львова, 2001, 110).

Развернутое структурно-семантическое толкование строится на основе семантики исходного слова, выступающего в качестве производящего по от-

ношению к толкуемому слову, а также на основе словообразовательного значения морфемы (или морфем), с помощью которой (которых) данное слово образуется (Львова, 1993, 33).

В отличие от родовидовых определений, при построении структурно-семантических толкований характеризующие анализируемое понятие признаки вытекают не из классификационных отношений, в которые включается описываемый объект действительности, а мотивированы структурой и значением составляющих слов – производящего и производного. Для учащихся начальных классов такие толкования сопровождаются вопросами: «От какого слова образовано новое слово?», «Почему этот предмет так назвали?» и др.

В рамках структурно-семантического направления существует немало течений, реализующих различные подходы к исследованию, связанные с тем, что каждая научная концепция вкладывает свое содержание в термины *функция, значение и смысл*, по-разному трактует их взаимосвязь.

Различия в понимании сущности структурно-семантического подхода прежде всего заключаются в многозначности термина *структура*, который употребляется, как в применении к языковым единицам, так и по отношению к языку в целом. Поэтому в лингвистических работах можно встретить как узкое понимание термина, например, *системно-структурный* – выступающий в смысловозначительной структуре, так и широкое использование термина, отражающее понимание главной смысловой стороны языка в том, чтобы он служил средством порождения, хранения и передачи информации. При этом не исключаются определенные связи между единицами языка и языком в целом. Эти связи проявляются прежде всего в том, что отдельные единицы и категории языка являются составляющей структуры языковой системы (Львова, 2000, 105).

Понимание смысловой составляющей языка, как употребления единиц более низкого уровня в организации единиц разных уровней языковой системы в передаче содержания высказывания порождает в обширной про-

грамме структурно - семантических исследований проблему соотношения *значения и смысла* языковых явлений.

Анализ лингвистических работ по данному вопросу показывает, что существуют разные точки зрения и по этому вопросу. Объединяет эти позиции признание непосредственной связи между смыслом и значением, т.к. семантические свойства языковой единицы проявляются в процессе её структурного анализа, (происходит от уникального сущностное (значение) и структурное (смысл) в нем слиты воедино. Однако рассмотрение языкового материала в ракурсе потребностей смыслоразличения приводит к тому, что «семантическое свойство единицы чаще всего понимается как базовое, без которого двусторонняя языковая единица не может быть сама собой, существовать вне системы. Структурное же является производным, не только обнаруживающимся в системе, но и зависящим от неё» (Леонтьев, 2009, 145).

В лингвистике понятие структурно-семантический подход рассматривают, как соотношение структуры и семантики производного слова, критерии отношений словообразовательной производности и направление этих отношений. Кроме того, противопоставлялись источники мотивации и мотивированных единиц. В русле этого же направления И. С. Улухановым были реализованы первые попытки определить словообразовательное значение и объяснить его природу (Улуханов, 2012, 255).

Также в методике русского языка предлагается следующее определение понятия структурно-семантического подхода: «структура значения слова, его внутренняя семантическая производность (эпидигматика). В лексическом значении слова закреплены типичные и отличительные признаки явлений реального мира:

- 1) обыденное понятие;
- 2) научное понятие;
- 3) коннотации;
- 4) потенциальные значения;

- 5) вероятностные значения;
- 6) энциклопедические значения.

Лексическое значение состоит из ядра, ядерного окружения и периферии» (Львова, 1994, 100).

В результате структурно-семантических определений происходит проникновение во внутреннюю форму слова, благодаря чему школьники осознают признак, положенный в основу наименования предмета или явления действительности. Сопоставление синонимичных наименований какого-либо объекта действительности является доказательством того, что любой из существенных признаков может быть положен в основу словарного названия (Львова, 1993, 165). Способ образования слов внутри синонимического ряда также может быть различным. Так, русскими эквивалентами к заимствованному слову *фуфайка* являются слова, образованные суффиксальным или сложносуффиксальным способом, имеющие в своей основе различные предметные, действенные или функциональные признаки: *ватник, стёганка, телогрейка, душегрейка и др.*

В разных языках признак, положенный в основу наименования одного и того же объекта, может быть либо общим, либо совершенно различным, что подтверждает мысль В. В. Иванова о том, что выбор признака для названия предмета «не обязательно должен определяться его существенностью», это может быть лишь «бросающийся в глаза признак» (Иванова, 1972, 321). Являясь суффиксальным производным от *земляная (ягода)*, русское слово *земляника* называет растение, ягоды которого нередко почти лежат на земле. Аналогичный признак положен в основу наименований в других языках: нем. *Erdbeer* > *Erd* – земля, *Beere* – ягода, эст. *maasikas* > *маа* – земля и др. (Шанский, 1994, 87).

По-другому соотносятся между собой русское *клюква*, восходящее к звукоподражанию и ориентированное на преимущественное место произрастания ягоды на болотах (диал. *ключевина* – болото), немецкое *Mochbeer* – букв. ягода, растущая во мху, английское *cranberry* – *журавлиная ягода* (от

англ. *crane* – журавль и *berry* – ягода) и др. Несомненно, что многие слова в любой из тематических или лексико-семантических групп «потеряли» свою внутреннюю форму.

Признак, положенный в основу наименования непроемных слов, на современном этапе развития языка не ощущается и не «выводится» из значе- ний морфем, составляющих основу таких лексических единиц. Структурно- семантической мотивации подвержены, таким образом, производные слова самостоятельных частей речи. В лексикографической практике этот способ толкования, по терминологии Д. И. Арбатского, определяется как описатель- ный (Арбатский, 1970, 30).

Семантическое определение описательного типа представляет собой двухчастную конструкцию с отсутствующим номинативным компонентом. Первая часть представляет собой безноминативный компонент: указательное слово – местоимение (тот, такой), причастие, существительное с обобщенно- нейтральным значением (человек, специалист, предмет, вещь и т.п.), глагол- связку (быть, находиться, являться и др.). Собственно описательная часть включает однокоренное производящее слово по отношению к толкуемой лексической единице (Львова, 1972, 12).

Приведем примеры структурно-семантических определений: выработ- ка – «то, что выработано, изготовлено» (Ожегов, 1999, 211); людной – «та- кой, где много людей» (Ожегов, 1999, 336); линейный – «расположенный в линию, по линии» (Ожегов, 1999, 327); нравоучительный – «представляю- щий собой нравоучение» (Ожегов, 1999, 423); гуманитарий – «специалист по гуманитарным наукам» (Ожегов, 1999, 149); кассир – «работник кассы» (Ожегов, 1999, 268); игрок – «участник игры» (Ожегов, 1999, 236); зеленеть – «становиться зеленым» (Ожегов, 1999, 228); заявить – «сделать заявление» (Ожегов, 1999, 325).

Описательные толкования не всегда достаточны сами по себе и/или уместны в том или ином контексте. Недостаточность таких толкований объ- яняется разными причинами. Так, семантическое определение типа *кустар-*

ник с черными ягодами может быть отнесено к нескольким словам – названиям кустарниковых растений и их плодов (ягод): *смородина, черемуха, черника, ежевика и др.* Определения типа гуманитарий могут быть непонятны учащимся начальных классов ввиду их тавтологичности. Чаще всего структурно-мотивационная конструкция описательных семантических определений осложняется родовидовой частью, включающей классификационные (родовые и видовые) признаки толкуемого явления, или организуется на основе слова-синонима. Классификационно-описательные определения используются по отношению к именам существительным, называющим объекты, поддающиеся родовидовым характеристикам. Ср.: *ежевика – «родственное малине растение сем. розоцветных – колючий кустарник со съедобными черными ягодами, а также самые его ягоды»* (Ожегов, 1999, 187); *черемуха – «дерево или кустарник сем. розоцветных с белыми душистыми цветками, а также черные, терпкого вкуса ягоды этого дерева»* (Ожегов, 1999, 881); *черника – «кустарничек из сем. брусничных с круглыми черносиними сладкими ягодами»* (Ожегов, 1999, 881).

Тем не менее способ структурно-семантической мотивации слова может являться достаточно эффективным средством в работе по обогащению лексического запаса школьников. При систематическом обращении к структурно-семантическим связям лексических единиц внутри словообразовательного гнезда, в процессе раскрытия смысла слов посредством анализа их морфемной структуры у школьников вырабатывается умение семантизировать слово, задумываться над его значением в контексте. По словам С.И. Львовой, «такой путь выяснения значений слов заинтересовывает детей, развивает их мышление, так как раскрытие значения слова через его морфемный состав – это решение проблемной задачи» (Львова, 2001, 45).

Для совершенствования умения проводить аналогии в структуре производных слов с целью выявления их семантики необходимо развивать умение устанавливать два ряда отношений анализируемого слова – с однокоренными и одноструктурными словами. Умение соотносить однокоренные сло-

ва позволяет школьникам глубже осознать их значение, смысловые связи, последовательность образования, а также является основой работы по формированию орфографической компетентности обучающихся.

Не менее серьезное внимание следует обращать на отработку навыка подбирать одноструктурные слова, наблюдать за рядами одноморфемных слов. В процессе такой работы нужно стараться обращать внимание учащихся на оттенки значения, вносимые суффиксальными морфемами в смысловую структуру слова. Так, анализируя значение приставки *пере-* в словах *перепрыгнуть, переписать, пересолить, перемерзнуть, перезимовать, переделывать* учащиеся делают вывод о том, что значения глаголов различны не только ввиду различия их корней, но и за счет значения приставки *пере-* в каждом из этих слов.

На основе этого упражнения дети самостоятельно подбирают одноструктурные глаголы, наблюдая за значением префикса: 1) *пере-* «направление действия через что-н.»: *перешагнуть, переплыть*; 2) *пере-* «осуществление действия заново»: *перерешать, переиграть*; 3) *пере-* «чрезмерность, излишек в действии»: *переперчить, перегрузить*; 4) *пере-* «интенсивность действия»: *переволноваться*; 5) *пере-* «выполнение действия в полном объеме»: *перепеть, пересушить* (Львова, 1993, 33).

Группировка одноструктурных слов выступает эффективным способом познания словарного состава языка: лексический запас учащихся пополняется не отдельными словами, а целыми группами одноморфемных слов, обладающих общей семантикой. Структурно-семантическая мотивация слова в своей основе строится на определенной словообразовательной модели (схеме), являющейся по сути морфемной формулой построения производных лексических единиц. В отношении каждого отдельного слова эта формула наполняется конкретной корневой (корневыми – при сложении) и аффиксальными морфемами. При анализе слова как представителя словообразовательного типа формула носит обобщенный характер в отношении корневой морфемы и индивидуализирована в отношении аффиксов (Львова, 1972, 12).

Для школьников словообразовательные схемы-модели строятся на основе методов конструирования и реконструирования словарных единиц. Для семантизации слова особенно актуален метод реконструирования, то есть «восстановления целостной лексической единицы по ее структурным частям, семантическому описанию и т.п.» (Архипов, 2008, 104).

Пополнение лексического фонда русского языка происходит за счет образования новых слов – неологизмов и окказионализмов – по определенным словообразовательным моделям, которые могут варьироваться в зависимости от семантико-грамматических характеристик словарных единиц. Л. В. Щерба писал, что «каждый носитель его (языка), по мере расширения круга своих понятий, осознает, что многие слова образуются в случае надобности по существующим в языке живым схемам» (Щерба, 2007, 79). Выведение образца-схемы анализируемого слова способствует более детальному освоению его семантики, особенно в тех случаях, когда слово появилось в языке сравнительно недавно.

По концепции С.И. Львовой, важна структурно-семантическая схема, которая представляет собой образец построения слов. Эта схема словоформы поможет раскрыть лексическое значение, различные грамматические признаки и орфографический облик. Приведем пример структурно-семантической схемы слова «безответственностью»:

1. Лексическое значение (абстрактное существительное, со значением отсутствия чего-либо).
2. Грамматические признаки (им. существ., ж. р., неодуш., нарицат., употреблено в форме ед.ч., Тв. п.).
3. Словообразовательная история (слово образовано суффиксальным способом от прилагательного).
4. Можно предугадать некоторые орфографические подробности слова (Львова, 1993, 12).

Таким образом, наблюдения учёных доказывают, что уже в начальной школе начинается теоретическое осмысление языка. Учащиеся постепенно

овладевают такими достаточно абстрактными понятиями, как корень, окончание, приставка, суффикс. Младшие школьники учатся вычленять данные морфемы в словах. Подобный анализ слова часто производится учащимися формально, не всегда ими осознаётся значение морфем. В качестве обоснования анализа того или иного слова по составу большая часть школьников подбирают одноморфемные слова, допуская при этом ошибки (например, подбирая слова с омонимичными морфемами и др.). Выбор такого способа доказательства проведённого морфемного анализа вполне объясним: подобная схема анализа предлагается большинством учебников по русскому языку. Даже те учащиеся, которые обращаются к словообразовательному анализу, не всегда используют его результаты в процессе анализа слова по составу. В данном случае наблюдается формальное отношение к структуре производного слова и неумение младших школьников соотносить морфемный анализ со словообразовательным.

Выявление семантики слова путем его структурной мотивации, определение общих формальных показателей слов определенных частей речи в пределах словообразовательных типов, построение структурно-семантических схем-моделей новых слов, конструирование элементарных словообразовательно-мотивационных цепочек слов – все названные методические приемы способствуют формированию первоначальных представлений о семантике слова у младших школьников и – шире – направлены на активное и сознательное усвоение младшими школьниками лексического богатства русского языка во всем многообразии слов и их значений.

1.2. Морфемный анализ слова как вид лингвистического анализа.

Морфемный анализ имеет своей целью установление морфемного состава и его морфемной структуры. Под морфемным составом слова в современной лингвистике понимается совокупность морфем, входящих в состав

определенного слова (определенной словоформы), последовательность в расположении морфем в слове (словоформе). Слова в русском языке, как уже было сказано выше, состоят из значимых частей (морфем). Термин «морфема» введен И.А. Бодуэном де Куртенэ в 70–х годах XIX в. и является общепринятым в современной лингвистике.

Подлинный морфемный анализ, по утверждению В.В. Лопатина, – анализ отдельного слова, группы сходных по структуре или по какому–либо грамматическому признаку слов, наконец, морфемный анализ языка в целом начинается тогда, когда уже установлена (путем последовательно примененного словообразовательного анализа) словообразовательная структура слова, выясненное значение (в том числе словообразовательное) каждой морфемы и структурная функция каждой вычленяемой в слове морфемы (Лопатина, 2009, 134).

С.И. Львова выделяет следующую цель морфемного анализа – установить, из каких морфем состоит слово (Львова, 2002, 11). В результате морфемного анализа мы изучаем состав слова. По утверждению С.И. Львовой, при проведении морфемного анализа нужно реализовать следующие задачи:

- 1) установить, к какой части речи относится разбираемое слово;
- 2) если слово изменяемое, выделить основу и окончание;
- 3) для выделения словообразующих морфем надо сопоставить основу данного слова с производящей основой, т.е. основой того слова, от которого образовано данное;
- 4) для выделения корня сравнить ряд родственных слов.

Резюмируя вышесказанное морфемный анализ – это первая ступенька в познании структурных особенностей слова, это элементарное членение словесного целого на составляющие его морфемы. Морфемный анализ ограничен пределами данного слова.

Так, морфемный анализ слова мы можем рассматривать как пирамиду, только перевернутую узкой частью вниз, которой будет являться морфемный анализ в начальной школе, далее – средние и старшие классы и самая широ-

кая часть нашей «пирамиды» – морфемный анализ в вузе. Остановимся на самой верхней части нашей «пирамиды». Как же проводится анализ слова по составу в вузе?

М.Ю. Казак в учебном пособии «Морфемика и словообразование современного русского языка», предлагает следующую схему морфемного анализа (анализ слова по составу).

1. Определите морфологическую принадлежность (часть речи) анализируемого слова; установите его изменяемость / неизменяемость; укажите признаки, по которым изменяются слова данной части речи.

2. Выделите окончание (если оно имеется), определите значение окончания.

3. Найдите основу словоформы.

4. Выделите формообразующие суффиксы (если они имеются в слове), укажите значение формообразующих суффиксов.

5. Установите основу слова, определите характер основы слова (членимая или нечленимая).

6. Если основа членима, выделите имеющиеся аффиксы:

а) словообразующие аффиксы (производя членение с конца основы слова); назовите 1–2 слова с тем же суффиксом; определите значение суффиксов;

б) интерфиксы; укажите 1–2 слова с тем же интерфиксом; установите его функцию;

в) приставки; укажите 1–2 слова с той же приставкой; определите значение приставки

7. Найдите корень слова; приведите 2–3 родственных слова; укажите чередование звуков в корневой морфеме; определите, является ли корень по условиям реализации свободным или связанным (Казак, 2013).

На примере слова «безмолвствовало» рассмотрим действие данной схемы:

Безмолвствовало

1. Это глагол, употреблён в прошедшем времени; изменяется по родам и числам.

2. Окончание– о, указывает на средний род единственное число.

3. Основа словоформы – безмолвствовал... (часть слова без окончания).

4. В слове есть формообразующий суффикс глагола прошедшего времени изъявительного наклонения –л–.

5. Основа слова – безмолвствова..., членимая.

6. Словообразующий суффикс – ствова–: бедствовать, бодрствовать, злобствовать. Суффикс со значением: «находиться в каком–нибудь состоянии или предаваться какой–нибудь деятельности, какому–нибудь состоянию».

7. Приставка –без–: бездействовать, бездельничать. Приставка со значением: «отсутствия действия».

8. Корень молв–: молва, вымолвить, промолвиться. Корень свободный.

Как мы видим, из выше предложенного анализа вытекает расширенное значение в определении и характеристики каждой морфемы.

Знание состава слов имеет исключительно большое значение, как при прохождении курса грамматики, так и в работе по орфографии и стилистике. Как, например, познакомить учащихся с суффиксами существительных, прилагательных, глаголов или со способом образования причастий и деепричастий, если они не знают основных законов словообразования? Или как обучить правилам переноса таких слов, как *открыть*, *подбросить*, если учащиеся не умеют выделить в слове корень и приставку? (Ведь именно из–за незнания состава слова они переносят слова с одной строки на другую так: «отк–рыть», «подб–росить» и т.п.). Как обучить правописанию безударных гласных, если учащийся не может найти в слове корень и подобрать ряд других слов с тем же корнем? Да и во многих других случаях только знание состава слова гарантирует орфографически правильное письмо. Поэтому надо

научить школьников выделять в слове составные части, определять значение каждой из них, и в первую очередь корня.

В мире словообразования нас встречают то сложность и многоликость на первый взгляд, казалось бы, весьма простых и удручающе одинаковых значимых частей слова, то захватывающие дух и поражающие самое смелое воображение метаморфозы словесной «архитектуры», то почти сказочные биографии целого ряда самых обычных с виду лексических единиц, то становящийся нередко настоящим детективным поиском анализ слова по составу. Вместе с тем здесь, в этой словообразовательной «вселенной», мы находим математически строгие правила образования слов, распределения морфем и реализации чередований, свободно укладываемых в прокрустово ложе точных и стройных формул и схем, разряды, типы и модели строения слов, непреложные законы языка и точные, как дважды два четыре, формулировки научного анализа. Именно поэтому, оказываясь «внутри слова», ученики познают, из чего оно скроено, как сделано, и приобретают – при умелом преподавании – твёрдые языковые навыки и приверженность к лингвистической точности, узнают немало полезного и нужного не только по русскому словообразованию, но и по лингвистике в целом. Вот почему в методическом арсенале учителя – как при изучении многих грамматических тем, так и в разнообразной работе по развитию речи – анализ слова по составу занимает почётное место. Особое внимание надо уделить анализу составных частей: корню, суффиксу, приставке, окончанию. «По этому разделу возможны задания типа:

- а) найти корень данного слова и указать его значение;
- б) образовать ряд слов с данным корнем;
- в) ввести эти слова в предложения;
- г) найти общий корень в ряде родственных слов;
- д) доказать, что некоторые слова с корнями, сходными по звуковому составу, являются словами не одного и того же корня, например: поднос и переносица – слова с разными корнями;

е) выбрать из текста слова с одной и несколькими приставками;
ж) выбрать из текста слова с одним и несколькими суффиксами»
(Львова, 2014, 165).

Работа по изучению состава слова – многообразная, длительная работа, которая не может быть ограничена временными рамками одной четверти или одного какого–либо класса. В элементарном виде она ведётся уже в первых классах начальной школы, но по мере перехода учащихся из класса в класс эта работа должна всё более и более усложняться. При анализе слов во всех классах необходимо придерживаться определённой системы в подборе материала и соблюдать последовательность в переходе от элементарных случаев к более сложным.

К большому сожалению, встречаются серьёзные недостатки в методике выделения значимых частей в учебниках для начальных классов.

1. Выделение значимых частей обычно не связывается с образованием слова.

2. Поскольку основа определяется как часть слова, которая остаётся, если отбросить окончание, то в слове сначала выделяется окончание, потом основа. Такая последовательность ни у кого не вызывает сомнений. Но как выделять значимые части в производной основе? В 2-4 классах школы обычно сначала пытаются найти (и находят) корень, затем знакомые суффиксы и приставки. Такая методика приводит к частым ошибкам.

3. В школьном анализе имеются неясные вопросы, допускаются несоответствие между научной и школьной грамматикой. Так, неясным для учащихся остаётся анализ таких слов, в которых буквами *е, ю, я, ё* обозначаются звуки, находящиеся в разных морфемах: в слове *сарай* выделяется основа *сарай* и *сара-я*. Такие «допуски» оправдать никак нельзя. Учащиеся вполне подготовлены, чтобы вести словообразовательный анализ на научном уровне.

4. Анализ по составу слова и словообразовательный анализ необходимо соединять с фонетическим. Такой анализ необходим, например, при опреде-

лении морфемного состава имён существительных на *-ий, -ие, -ия* (*край, пролетарий, селение, линия*) и т.д.

5. В школе не всегда разграничивается словообразовательный анализ и этимологический. Чаще всего подобное смешение возникает при выделении корня, например: в слове *последний* выделяется корень *-след-* (вместо *послед-*).

6. Для анализа в некоторых случаях целесообразно брать слова в предложении или словосочетании. В контексте легче определяется значение словообразовательных элементов (ср.: *пребывал в городе – прибывал в город*) (Шанский, 2009. 100).

Устранение указанных недостатков позволит повысить научный уровень уроков русского языка, сделать морфемный и словообразовательный анализ эффективным упражнением для усвоения как грамматического материала, так и орфографических норм.

Совершенствование грамматических умений на основе морфемного анализа может оказать хорошую услугу и при изучении синтаксиса, когда от школьников потребуется понимание особенностей жизни слова в составе словосочетания и предложения.

Выводы по первой главе:

В лингвистике понятие структурно-семантический подход рассматривают, как соотношение структуры и семантики производного слова, критерии отношений словообразовательной производности и направление этих отношений. Кроме того, противопоставлялись источники мотивации и мотивированных единиц. В русле этого же направления И. С. Улухановым были реализованы первые попытки определить словообразовательное значение и объяснить его природу

Также в методике русского языка предлагается следующее определение понятия структурно-семантического подхода: «структура значения слова, его внутренняя семантическая производность (эпидигматика). В лексическом значении слова закреплены типичные и отличительные признаки явлений реального мира: обыденное понятие; научное понятие; коннотации; потенциальные значения; вероятностные значения; энциклопедические значения. Лексическое значение состоит из ядра, ядерного окружения и периферии»

Структурно-семантический подход к обучению русскому языку – современный аспект лингводидактики. Важным понятием структурно-семантического подхода является понятия морфема, поскольку именно текст в методике структурно-семантического подхода является источником новых знаний о смысловом составе слова.

Особую важность реализация структурно-семантического аспекта обучения русскому языку приобретает при морфемном анализе. В современной лингвистике морфемный анализ представлен как это первая ступенька в познании структурных особенностей слова, это элементарное членение словесного целого на составляющие его морфемы. Морфемный анализ – выступает в качестве изучения процессов образования новых слов, и поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному анализу слов по составу и словообразованию, показывать им правила в зависимости от контекста.

Таким образом, следует различать школьный и вузовский состав морфем в пределах одной и той же лексической единицы. В силу этого нельзя переносить в план синхронного морфемного анализа факты на разных этапах обучения.

Вузовский морфемный анализ опирается на объективные факты современного языка, а не на субъективное языковое чутье его носителей.

В школьной практике при морфемном анализе значимых частей слова учитываются специфические особенности структуры русских слов в целом, их принадлежность к определенной части речи. Ознакомление с особенно-

стями терминологического содержания, признаками и функциями морфемы как языковой единицы является теоретико-лингвистической основой обучения школьников и будущих педагогов принципам системного анализа слова.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ МОРФЕМНОГО АНАЛИЗА НА ОСНОВЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1. Проблема формирования у младших школьников навыков морфемного анализа (обзор методической литературы)

Вопрос об изучении морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе был поставлен крупнейшими методистами такими, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, И.И. Срезневский, Д.И. Тихомиров еще в XIX веке. Так, Ф.И. Буслаев, в частности, обращал внимание на необходимость словообразовательной работы на уроках как с целью обучения грамотному письму, так и для более полного понимания учащимися лексического значения слов. Именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи. Важность морфемной и словообразовательной работы на начальной ступени обучения русскому языку, ее развивающий характер отмечал также основоположник методики русского языка К.Д. Ушинский. Он считал, что упражнения в словопроизводстве интересны детям, «представляя для них нечто вроде игры в слова». Такие упражнения готовят учащихся к орфографии, а также дают детям «власть над тем запасом слов, который бессознательно лежит в их памяти». (Ушинский, 2004, 125). Д.И. Тихомиров указывал на необходимость организации уже в начальных классах наблюдений над составом слова с целью более глубокого проникновения в его смысл. Такая работа, как отмечал Д.И. Тихомиров, укажет, «где и как грубая материя слова хранит зародыш значения, зерно понятия», будет способствовать тому, что «ученик увидит отчасти и происхождение слова, родство между словами, познакомится с семейством слов от одного общего корня» (Цит. по: Мережко, 1996, 7).

По мнению И.И. Срезневского, работа по образованию слов «естественно соединяется» с «вниканием в смысл слов и выражений» » (Цит. по: Мережко, 1996, 8).

Как видим, ученые-методисты прошлого подчеркивали важность изучения основ морфемики и словообразования в начальном образовании, связывали обучение словообразованию с развитием мыслительных способностей учащихся.

Анализ опыта выдающихся методистов прошлого позволяет сделать о важности морфемной и словообразовательной работы и говорит о том, что специально организованные наблюдения над словообразовательными процессами в языке помогают глубже усвоить лексику, способствуют обострению внимания к слову, развитию языкового чутья и языкового мышления. Современные ученые-методисты указывают, что «изучение морфемики в системе русского языка имеет большое значение для ребенка, т.к. помогает проникнуть в сущность морфологической структуры, осознать смысловые связи между родственными словами, а это приводит к уточнению семантики слова и позволяет ученику правильно и точно употреблять их в речи» (Шуритенкова, 2002, 44).

Следует подчеркнуть, что ведущие отечественные методисты: М.Т.Баранов, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др. неоднократно указывали, что при изучении теоретических и практических аспектов преподавания русского языка в школе необходимо давать учащимся морфемико-словообразовательные сведения причем не только в ходе изучения темы «Состав слова», но и углублять эти сведения всей системой занятий по русскому языку. Такой подход позволит учащимся младших классов, а затем и учащимся основной средней школы познать и уяснить некоторые закономерности словообразовательной системы русского языка не только на примере анализа отдельных лексических единиц, но и при изучении лексико-грамматических разрядов слов разных частей речи.

В ряде работ современных ученых-методистов (О.Е. Вороничев, М.Г. Кудряшова, Е.Г. Мережко и др.), посвященных методике изучения состава слова в начальных классах, представлены научно обоснованные выводы о целесообразности установления взаимосвязи морфемного и словообразова-

тельного анализа преимущественно в целях сознательного усвоения младшими школьниками орфографии, так как большинство правил правописания связано с морфемным составом слова. Кроме того, правильно организованные упражнения в морфемном анализе слов и словообразовании вырабатывают привычку вдумываться в содержание слова и соотносить содержание с формой, что является необходимым условием успешного развития орфографической зоркости учащихся.

Как указывают П.С. Жедек, Т.Г. Рамзаева и другие, система работы, направленная на формирование и совершенствование морфемно-аналитических навыков учащихся имеет определенные недостатки такие, как:

а) упражнения, направленные на морфемный анализ слов, не побуждают учащихся к выяснению их лексического значения, не способствуют осознанию детьми семантических и структурных связей между родственными словами;

б) в результате выполнения таких упражнений младшие школьники привыкают к шаблону в выборе действий, теряют интерес к операции выделения морфем;

в) в материале, предлагаемом для полного и частичного анализа морфемной структуры слова, преобладают имена существительные с суффиксами субъективной оценки (*сторонушка, гнездышко, уголек, грядочка*). Кроме того, нередко в упражнениях, связанных с морфемным разбором, встречаются слова с непроизводной основой (*мороз, лиса, осень, гнездо, стрела*) (Русский язык в начальных классах, 2014, 186 – 187) Разные аспекты проблемы изучения морфемике в начальной школе рассматриваются таким авторами, как Е.В. Пелих, Н.В. Лукиных, С.Г. Абдрахманова, Н.А. Линк, Н.А. Исаева, Н.Ю. Жукова, Г.А. Бакулина, В.А. Шуритенкова, З.А. Табачнова, Е.Г. Мережко и др.

В статье Е.В. Пелих «К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе» отмечается, что обучение

морфемике и словообразованию в начальной школе должно быть направлено на развитие сформированного еще в ранние детские годы словообразовательного компонента языковой способности. При этом методика обучения морфемному составу слова в первую очередь должна быть ориентирована на раскрытие семантической природы разных типов морфем, их функциональной значимости. «Реализуя принцип развития грамматического мышления, она должна нацеливать ученика на сложную абстрактную деятельность на грамматическом уровне, на осознание семантической и формальной наполняемости морфемы в процессе языкового анализа» (Пелих, 2009, 101).

Н.В. Лукиных отмечает, что изучение морфемных и словообразовательных понятий развивает у учащихся умение мыслить, так как требует от них умения сопоставлять познаваемые факты, учит творческому применению теоретических знаний в различных видах речевой деятельности. Разработанная автором система изучения морфемных и словообразовательных понятий предусматривает наличие четырех этапов: 1. Пропедевтика. 2. Знакомство с однокоренными словами и корнем слова. 3. Знакомство с основными морфемами. 4. Работа над составом слова в процессе изучения частей речи (Лукиных, 2005, 22). При этом, по мнению автора, можно выделить ряд условий, при которых процесс усвоения морфемных и словообразовательных понятий является более эффективным. Таковыми условиями являются: активизация умственной деятельности учащихся; развитие лингвистического отношения к слову; знакомство с существенными и несущественными признаками конкретного понятия; включение нового понятия в систему ранее изученных; опора на наглядность (Лукиных, 2005, 23).

Автором на основе анализа научной и психолого-педагогической литературы была разработана педагогическая система, цель которой, - формирование морфемных и словообразовательных понятий. Основные особенности данной системы: уровневость, задачность, диагностичность.

В данной системе автором выделяется две группы задач: теоретические и практические. Теоретические задачи направлены на овладение учащимися

системой основных морфемных и словообразовательных понятий. Практические задачи направлены на формирование практических умений и навыков в области словообразования. Оба вида задач должны быть развивающими и проблемными. В их основу положено решение определенной проблемной ситуации. Ее решение требует непростого применения уже известной схемы действий, а использования импровизационных возможностей младших школьников, их интуиции, нестандартного подхода. В каждой группе задач выделены следующие типы: поисковые, исследовательские, оценочно-коррекционные.

Анализ научно-методических журналов последних лет («Начальная школа», «Начальная школа плюс До и После» «Русский язык в школе», «Русская словесность» и др.) показал, что в них неоднократно подчеркивалась мысль о том, что анализ слова в процессе изучения морфемки и словообразования не может быть однонаправленным, одноаспектным и предполагает постоянное взаимодействие двух видов разбора — морфемного (из каких морфем слово состоит) и словообразовательного (с помощью каких морфем слово образовано). Разбор слова по составу, предполагающий ознакомление учащихся с основными типами морфем и особенностями строения русского слова, опирается на выводы словообразовательного анализа и является по отношению к нему вторичным, т. к. членение мотивированного слова на морфемы отражает процесс его производства.

В статье Г.А. Бакулиной «Морфемный разбор слова: новые подходы - новые возможности» (2012) указывается, что качественный процесс освоения русского языка в начальной школе невозможен без знания структуры слова и сформированного умения быстрого морфемного анализа. Правильное нахождение морфем предупреждает многие орфографические ошибки в письменных работах. Лексическое значение многих слов устанавливается по их составу. Понимание семантического значения морфем в слове способствует формированию точной и правильной речи. Кроме того, освоение морфемного состава слова способствует формированию важнейших интеллектуальных

умений: выделять части целого (нахождение значимых морфем (частей слова); сопоставлять и сравнивать (установление различий в морфемном составе нескольких слов); абстрагировать (определение значений приставок и суффиксов вне конкретного слова); синтезировать (составление слова из разрозненных частей) и т.д. Работа по овладению морфемным анализом, ее определенная связь с этимологией ведет к познанию истоков появления слова, направляет ученика к глубинным процессам лингвистики, способствует формированию личности, стремящейся к постижению нового (Бакулина, 2012, 29).

Опыт работы Г.А. Бакулиной показывает, что регулярное использование во время морфемного анализа нетрадиционных заданий переводит этот процесс на качественно новый уровень. Он становится многоплановым, более глубоким, приобретает оригинальный характер. Яркой его особенностью является творческая направленность. Интегрированный подход к формулировке заданий обеспечивает взаимосвязанную, одновременную проработку нескольких разделов русского языка, лучшее усвоение соответствующего учебного материала, а также активную речемыслительную деятельность школьников.

В статье Г.А. Бакулиной и И.А. Багиной «Нетрадиционные приемы (упражнения) развития знаний и умений младших школьников по морфемике» (2017) охарактеризованы понятия традиционный и нетрадиционный разбор слова по составу, выявлены и описаны группы нетрадиционных приемов. Авторами статьи предлагаются нетрадиционные приемы по разным разделам русского языка, направленные на развитие знаний и умений младших школьников по морфемике, а также на обеспечение качественного освоения русского языка в начальной школе.

Нетрадиционные приемы работы по морфемике разделены авторами на три группы. В первую группу входят приемы, которые направлены на формирование знаний и умений учащихся в рамках одного раздела русского языка: морфемике. Они предлагаются учителем как дополнительные после

выполнения очередного упражнения и составляются на основе имеющихся в нем слов. В процессе работы данными упражнениями у учащихся происходит формирование и развитие таких важных мыслительных операций, как анализ, синтез, сопоставление, сравнение, обобщение и др. Например:

Упражнение 1. Внимательно прочитайте слова и установите, в каком слове больше морфем (частей слова): *холодный* или *новый*? Объясните почему.

Упражнение 2. Прочитайте слова. Определите, имеются ли одинаковые морфемы в словах *прописка* и *опилки*?

В упражнениях второй группы поисковая деятельность учащихся осуществляется на основе материала двух разделов русского языка: морфемики и орфографии, морфемики и фонетики, морфемики и морфологии. Выполняя задания по морфемике и орфографии, учащиеся одновременно совершенствуют знания в правописании слов на изученные правила и закрепляют умения морфемного анализа, вместе с тем углубляют свои способности в осуществлении аналитико - синтетических операций. Авторами приводятся следующие варианты нетрадиционных приемов второй группы.

Упражнение 1. Определите, в корне какого слова буква *о* обозначает проверяемый безударный гласный и в каком слове – непроверяемый безударный гласный? Объясните свой выбор.

Слова: *волна, собака*.

Упражнение 2. Внимательно прочитайте ряды слов. Найдите родственные слова с проверяемым безударным гласным в корне. Объясните свой выбор.

А) *река, речной*;

Б) *кровать, прикроватный*.

К третьей группе нетрадиционных приемов авторы относятся упражнения, в ходе выполнения которых происходит формирование и развитие знаний и умений учащихся одновременно по трем разделам русского языка: например, морфемике, морфологии, фонетике. В ходе выполнения данных

упражнений, которые характеризуются увеличением языковой нагрузки и усилением поисковой ситуации, обеспечивается все более усиливающееся интеллектуальное развитие учащихся. Авторам приводятся следующие варианты нетрадиционных приемов третьей группы.

Упражнение 1. Внимательно прочитайте. Найдите в отрывке глагол, в окончании которого три звука.

Белый снег, пушистый

В воздухе кружится

И на землю тихо

Падает, ложится («Белый снег, пушистый...» И.З. Суриков)

Упражнение 2. Внимательно прочитайте текст. Найдите в тексте имя существительное, в корне и суффиксе которого содержится одинаковое количество звуков.

В ее облике Алешу особенно притягивают глаза и улыбка. Через глаза бабушка «светилась изнутри... неугасимым, веселым и теплым светом». А когда она улыбалась, этот свет становился невыразимо приятным. От других людей бабушку отличала и манера разговаривать. Она говорила ласково, весело, складно, как-то особенно выпевая слова (по М. Горькому).

Г.А. Бакулиной и И.А. Багиной подчеркивают, что систематическое использование во время морфемного анализа нетрадиционных приемов переводит этот процесс на новый уровень. В то же время авторы считают, что исключать из работы традиционные приемы не следует. Важно определить последовательность использования традиционных и нетрадиционных приемов.

Таким образом, вопросы изучения морфемного состава слова и формирования навыков морфемного анализа интересовали методистов прошлого и настоящего. В последние годы интерес к данным проблемам значительно возрос, что объясняется важной ролью морфемных умений и навыков в системе начального языкового образования. Правильное нахождение морфем предупреждает многие орфографические ошибки учащихся. Лексическое значение многих слов устанавливается по их составу. Понимание семантиче-

ского значения морфем в слове способствует формированию точной и правильной речи. Работа по овладению морфемным анализом ведет к познанию истоков появления слова, направляет ученика к глубинным процессам лингвистики, способствует формированию личности, стремящейся к постижению нового. Следовательно, качественный процесс освоения русского языка в начальной школе невозможен без знания структуры слова и сформированного умения быстрого морфемного анализа.

2.2. Аспектный анализ программ и учебных книг для начальной школы

Возможности работы учителя начальных классов в плане организации работы по формированию навыков морфемного анализа определяются возможностями программ, по которой осуществляется образовательный процесс в классе. Для уроков русского языка в начальной школе по УМК «Школа России» предназначены учебники «Русский язык» авторов В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого. Содержание курса «Русский язык» направлено на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетентности.

Как отмечается в программе В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого, целями изучения предмета «Русский язык» в начальной школе являются:

– ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;

– формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной речи, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного, безошибочного письма как показателя общей культуры человека.

В содержание систематического курса входит раздел «Состав слова», в котором изучается морфемика. Изучение морфемики начинается во втором классе с раздела «Слова, слова, слова...», на который отводится 22 часа.

Прежде чем приступить к изучению однокоренных слов, ученики зна-

комятся с понятием «синоним». В первой части учебника «Русский язык» для второго класса по теме «Синонимы и антонимы» на уроке «Что такое синонимы?» младшие школьники знакомятся с понятием «синоним». На данном уроке даются упражнения на нахождение синонимов в художественном тексте, подбор слов с использованием словаря синонимов. Работая с упражнениями на нахождение синонимов, младшие школьники понимают, что смысловое сходство в синонимах передается разными корневыми морфемами. Это позволяет не путать синонимы с однокоренными словами.

В разделе «Однокоренные слова» на уроке «Что такое родственные слова?» дается определение понятию родственные слова. Упражнения данного урока направлены на нахождение однокоренных слов в группах представленных слов и в художественном тексте. Также включены упражнения на дифференциацию понятий родственные слова и синонимы.

На уроке «Что такое корень слова? Что такое однокоренные слова?» дети переходят к работе над упражнениями, направленные на закрепление понятия однокоренные слова, корень слова. В данный урок включены упражнение на определение лексического значения слова, нахождение и определение однокоренных слов, нахождение и выделение корня слова, Приведем примеры таких упражнений.

Упр. 81. Прочитайте пары слов.

Летчик – пилот, липкий – клейкий, быстро – скоро, правильный – верный.

Докажите, что слова каждой пары являются синонимами, а не родственными словами.

Упр. 83. Прочитайте.

Лиска, лисонька, лиса!

Ты в каких живешь лесах?

Лисий хвост замел следы.

Где лисичка? Видел ты? (Н. Бетенькова)

Спишите стихотворения. Найдите родственные слова. Обозначьте в

них общую часть знаком \cap .

Упр. 84. Прочитайте группы родственных слов. Догадайтесь, почему они так написаны.

<i>домик</i>	<i>слониха</i>
<i>дом →домище</i>	<i>слон →слоненок</i>
<i>домишко</i>	<i>слонята</i>

Чем различается лексическое значение родственных слов? А есть ли общее в значении этих слов?

Найдите в словах общую часть, которая «хранит» это общее значение.

Спишите родственные слова. Выделите в них общую часть знаком \cap .

Упр. 91. Прочитайте. Что обозначают слова?

Чайник – ..., сахарница – ...,хлебница – ..., солонка – ..., масленка – ..., мыльница – ..., светильник –

Почему эти предметы так названы? Подберите к каждому слову однокоренное.

В ходе изучения данного раздела ученики учатся различать однокоренные слова и синонимы, выделять корень в однокоренных словах, доказывать правильность выделения корня в однокоренных словах; приобретают навыки работы с памяткой «Как найти корень слова», подбора однокоренных слов; учатся работать со словарем однокоренных слов, производят анализ, сравнение и обобщение при выделении в словах корня. Также дети научатся использовать термины «корень слова», «однокоренные слова», «родственные слова», «разные формы одного и того же слова».

В третьем классе изучению морфемике посвящен раздел «Состав слова», на который отводится 69 часов. В данном разделе особое внимание уделяется изучению морфем. Упражнения, входящие в раздел, направлены на формирование понятий корень слова, форма слова, окончание, приставка, суффикс, основа слова. Каждый урок по изучению той или иной морфемы входят упражнения на закрепление понятия, умение находить и выделять морфему в слове, понимание значения морфемы в слове. Приведем примеры

таких упражнений их учебника для третьего класса.

Упр. 131. Прочитайте.

1. *В тишине глубокой лес густой стоит.* (И. Никитин). 2. *Мы вышли в светлый березовый лесок.* (Г. Скребицкий). 3. *Лесные владенья лесник бережет – листка не сорвет и зверька не спугнет.* (Л. Яхнин). 4. *Долину окружали лесистые горы.*

Найдите однокоренные слова. Объясните их лексическое значение. Какая часть в каждом из однокоренных слов «хранит» общее значение всех однокоренных слов?

Выпишите однокоренные слова и выделите в них корень.

Упр. 142. Прочитайте.

Красива осина в солнечные дни. Сверху лист осины яркий, зеленый, а снизу – зеленовато-серый. Прилетел к осине рябчик, сел на веточку, задрожали листики. Про осину и в загадке говорится: никто не пугает, а вся дрожит.

Выделенные слова имеют одно лексическое значение или разные? Что обозначает это слово? Что в нем менялось? Выпишите выделенные слова, обозначая в них изменяемую часть так: □.

Обратите внимание! *Осина, осине, осину* – это формы одного и того же слова *осина*. Отличайте их от однокоренных слов: *осина – осинник, осиновый*.

Упр. 146. Прочитайте слова без окончаний.

Белк... там жив... ручн...,

Да затейниц... какая!

Белк... песенк... по...

Да орешк... все грыз...,

А орешк... не прост...,

Все скорлуп... золот...,

Ядр... – чист... изумруд (А. Пушкин)

Если бы вы не знали этих строк, можно было бы понять их содержание? А теперь прочитайте, дополняя слова окончаниями. Что изменилось?

Спишите, вставляя в слова пропущенные окончания.

Упр. 164. Прочитайте.

Всей семьей идут гулять

Ночью вдоль дорожек

Еж-отец, ежиха-мать

И ребенок-ежик (С. Маршак)

Выпишите из предложения однокоренные слова. Выделите в них корень и окончание.

От какого слова и с помощью какой части слова образовались слова **ежик** и **ежиха**? Выделите эти части слов знаком \wedge . Где они находятся: перед корнем или после корня?

Скажите, как называется часть слова, которая стоит после корня.

Упр. 168. Прочитайте. Образуйте от данных слов однокоренные слова при помощи одного их суффиксов.

Надя, Коля, Сережа, Вова, мама, папа, тетя, дед, звезда, лиса, голова, ива, соловей, слово.

Суффиксы: *-ушк-, -юшк-, -оньк-, -еньк-, -очк-, -ечк-.*

Запишите. Выделите суффиксы в словах. Скажите, какое значение придают словам данные суффиксы.

Упр. 178. Назовите часть слова, с которой вы еще не знакомы. Верно, это основа. Можете ли вы сказать, как найти эту часть в слове?

Найдите основу слова и окончание в словах пушистый, снежинки, улетят.

Анализ упражнений из учебника для третьего класса показывает, что в процессе изучения раздела младшие школьники приобретают общие понятия о значимых частях речи, наблюдают над изменением формы слова с помощью окончаний и образованием слов с помощью приставок и суффиксов, учатся сопоставлять однокоренные слова и формы одного и того же слова, распознавать орфограммы в разных частях слова, особенности и способы проверки их написания. Особое внимание уделяет приставкам и их правописанию.

санию. После изучения темы ученики должны знать части слова: окончание, корень, приставку, суффикс; правила проверки корневых орфограмм; уметь производить разбор слов по составу: находить окончание, выделять корень, приставку, суффикс, основу; подбирать однокоренные слова разных частей речи; правильно писать слова с корневыми орфограммами: парная согласная, безударная гласная, непроизносимая согласная; писать слова с разделительным Ъ; правильно писать гласные и согласные в приставках. В процессе изучения темы проводится контроль усвоения знаний в виде проверочной работы (3 часа), теста (3 часа), контрольной работы (4 часа), контрольного списывания (1 час), изложения (5 часов), сочинения (1 час).

В четвертом классе на изучение морфемики (раздел «Состав слова») отводится 8 часов: «Значимые части речи» (3 часа), «Правописание гласных и согласных в значимых частях слова» (5 часов). В теме «Значимые части речи» большое внимание уделяется упражнениям на повторение морфем, умение изменять форму слова, находить слова, соответствующие представленной схеме. Приведем примеры этих упражнений.

Упр. 86. Прочитайте слова первой группы. В каких из них выделенная часть является приставкой? Запишите эти слова, обозначьте приставки.

1. *Сосна, согреть, совесть.*

Поездка, поехали, победа.

Награда, наушники, налим.

2. *Чеснок, цветок.*

Майка, лапка.

Садик, веник.

Прочитайте слова второй группы. В каких из них выделенная часть является суффиксом? Запишите эти слова, обозначьте суффиксы.

Докажите, что правильно выполнили задания.

Упр. 88. Подберите слова, которые соответствуют данным схемам:



Рис. 1.2.

Запишите слова и выделите в них значимые части.

В теме «Правописание гласных и согласных в значимых частях слова» включены упражнения, направленные на формирование и развития навыка применения правил для правильного написания морфем. Для более эффективного усвоения правил авторы учебника используют наглядные схемы и таблицы. Приведем примеры данных упражнений.

Упр. 91. Прочитайте.

Ст..яла осень в со(н,лн)це и туманах. Сквозь обл..тевшие леса были в..дны д..лекие облака и синий густой воздух. По н..чам в зарослях вокру(к,г) нас шевелились и др..жали ни(з,с)кие звезды (К. Паустовский).

Спишите, выбирая из скобок нужные буквы и вставляя пропущенные буквы.

Выпишите любое слово с пропущенной буквой в корне, а перед ним запишите проверочное слово.

Докажите, что правильно выполнили задания.

Упр. 95. Прочитайте.

Сердце, улыбка, далекий, солома, легкий, мышь, тростник, ночлег, ловкий, площадка, молчун, дорожка, варенье, кровать, человек, семья, скользкий, лестница, лисичка, сладена, длинный.

Найдите в каждом слове изученные орфограммы и объясните, как вы их определили.

Спишите. Подчеркните изученные орфограммы.

Обсудите, в какие группы можно распределить данные слова в зависимости от правила правописания.

Анализ учебника для четвертого класса показал, что в процессе изуче-

ния раздела «Состав слова» в четвертом классе большую часть времени занимают уроки повторения ранее изученного материала, текущий контроль осуществляется в форме теста и самоконтроля, а итоговый - виде диктанта.

Таким образом, анализ программы и учебников по русскому языку, входящих в УМК «Школа России», младшие школьники научатся:

- оперировать основными понятиями морфемики;
- различать изменяемые и неизменяемые слова;
- различать однокоренные слова среди других (неоднокоренных) слов (форм слов, слов с омонимичными корнями, синонимов);
- находить в словах окончание, основу (в простых случаях), корень, приставку, суффикс (постфикс *-ся*), соединительные гласные в сложных словах, овладевать алгоритмом опознавания изучаемых морфем;
- находить корень в однокоренных словах с чередованием согласных в корне;
- узнавать сложные слова (типа *вездеход, вертолёт* и др.), выделять в них корни; находить соединительные гласные (интерфиксы) в сложных словах;
- сравнивать, классифицировать слова по их составу;
- соотносить слова с предъявляемыми к ним моделями, выбирать из предложенных слов слово, соответствующее заданной модели, составлять модель заданного слова; самостоятельно подбирать слова к заданной модели;
- понимать значения, вносимые в слово суффиксами и приставками (простые случаи); образовывать слова с этими морфемами для передачи соответствующего значения;
- образовывать слова (разных частей речи) с помощью приставки или суффикса либо с помощью и приставки и суффикса.

Анализ программы и учебников по русскому языку, проводимый нами в рамках исследования, также показал, что морфемные и словообразовательные упражнения, представленные на страницах учебника В.П. Канакиной и

В.Г. Горецкого, достаточно разнообразны и содержат языковой материал для наблюдения и анализа. Упражнения не только закрепляют знания, но и служат основой формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков. Однако предлагаемые в учебнике задания, не учат младших школьников вдумываться в смысл производного слова, выявлять семантико-словообразовательные связи между однокоренными словами. Следовательно, в данных учебниках не находит реализации структурно-семантический подход, и поэтому необходимо подбирать дополнительные задания к учебнику, которые позволят реализовать данный принцип.

2.3. Организация экспериментально-методической работы по формированию у младших школьников навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода

Экспериментально-методическая работа проводилась на базе 3 «А» класса МБОУ «Томаровская СОШ №2» в 2017-18 учебном году. В эксперименте приняли участие 25 учеников 3 «А» класса. Экспериментальный класс занимается по учебно-методическому комплексу «Школа России» (авторы программы и учебников по русскому языку В.П. Канакиной и В.Г. Горецкого).

Эксперимент состоял из трех этапов – констатирующего, формирующего и контрольного.

На первом – констатирующем – этапе мы ставили цель - выявить уровень знаний младших школьников по морфемике и уровень сформированности навыка морфемного анализа. Для этого было проведено диагностическое тестирование, задания которого представлены в Приложении 1. При оценке заданий ставилось по одному баллу за каждый правильный ответ. Максимальное количество баллов, которое можно было набрать при выполнении заданий теста, составляло 25 баллов. Для оценки результатов тестирования мы разработали следующие уровни сформированности морфемных умений: 20 – 25 баллов – высокий уровень; 13 – 20 баллов – средний уровень; 1 - 12 -

низкий уровень знаний. Результаты диагностического тестирования представлены в Таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Результаты тестирования учащихся
экспериментального класса (констатирующий этап)

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Количество баллов, набранных в тестировании	Уровень знаний
1	Абрамова Дарья	12	низкий
2	Аверьянова Полина	20	высокий
3	Богомоллов Илья	9	низкий
4	Бондарева Екатерина	11	низкий
5	Водопьянова Рита	23	высокий
6	Деева Варвара	8	низкий
7	Игнатов Антон	19	средний
8	Ильинский Матвей	6	низкий
9	Конозобко Василий	12	низкий
10	Кузьмичев Макар	9	низкий
11	Маликов Дмитрий	10	низкий
12	Маликов Никита	16	средний
13	Маслов Сергей	19	средний
14	Нежурина Ульяна	15	средний
15	Потапенко Андрей	9	низкий
16	Проскурина Виктория	19	средний
17	Романченко Артем	9	низкий
18	Савненкова Маша	16	средний
19	Сазонова Виктория	19	средний
20	Ситникова Светлана	18	средний
21	Скреметова Анастасия	24	высокий
22	Тарасова Елена	18	средний

23	Томашевский Егор	9	низкий
24	Цыганкова Юлия	9	низкий
25	Широких Тимофей	18	средний

Высокий уровень отмечается только у 3 учеников (12%), средний – у 10 учащихся (40%), а у 12 младших школьников отмечается низкий уровень (48%).

Результаты диагностического тестирования представлены в процентном соотношении на рисунке 2.1.



Рис. 2.1.

Таким образом, диагностика показала, что уровень сформированности морфемных понятий и уровень сформированности умения производить морфемный анализ в экспериментальном классе низок.

Анализ работ учащихся на констатирующем этапе показал, что самое большое количество ошибок допущено детьми при выполнении детьми морфемного анализа. Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о низком уровне сформированности у учащихся экспериментального класса навыков морфемного анализа слов.

Цель формирующего этапа – организовать на уроках русского языка

работу по реализации структурно-семантического подхода в процессе формирования навыков морфемного анализа. Задачи формирующего этапа: 1) ликвидировать пробелы в знаниях детей по морфемике; 2) разработать задания, направленные на формирование умения выполнять морфемный анализ слова на основе структурно-семантического подхода.

В ходе формирующего эксперимента в структуру уроков русского языка включались различные виды заданий, направленные на формирование у младших школьников умения производить морфемный анализ слова. К началу формирующего эксперимента учащиеся уже изучили основные понятия морфемики: корень и однокоренными словами, окончание, суффикс, приставка. Однако мы посчитали, что для успешного формирования навыков морфемного анализа слова на основе структурно-семантического подхода учащихся необходимо вооружить дополнительными теоретическими сведениями из области словообразовательной теории, а именно: словообразовательное гнездо, производное слово, производящая основа, словообразовательная пара, словообразовательная цепочка. Также для успешной реализации структурно-семантического подхода необходимо, чтобы младшие школьники осознали, что в процессе словообразования префиксы и суффиксы присоединяются к производящей основе в строгой последовательности и постепенно, один за другим как бы нанизываются на корень слова.

Поскольку данный теоретический материал является принципиально новым для младших школьников, то он вводился нами в ходе экспериментальной работы посредством объяснительно-иллюстративного метода обучения. Приведем фрагмент урока, на котором мы объясняли учащимся сущность понятий: «исходное слово», «производное слово», «словообразовательное гнездо», «словообразовательная пара», «словообразовательная цепочка».

Учитель: ребята, у слов, как и у людей, есть родственники: это слова, у которых имеется общая часть корень, и он содержит общее значение всех родственных слов. Например: *дождь* -> *дождик* (небольшой *дождь*); *дождь*

-> *дождище* (сильный *дождь*, проливной); *дождь* -> *дождевка* (капля *дождя*). Как в большой семье людей имеется глава семьи, у которого есть дети, внуки, правнуки, а у детей есть свои дети, внуки, правнуки, а у внуков - свои, так и в языке имеются семьи слов, в которых «глава» - *исходное* слово, от которого пошли другие, производные слова, а от них в свою очередь образуются следующие производные слова и т.д. Например, существует семья слов, во главе которой «стоит» исходное слово *снег* - *снежок*, *снежинка*, *снеговик*, *снегурка*, *подснежник* - «дети» слова *снег*, близкородственные слова, потому что каждое из них образовано от слова *снег*. *Снеговичок*, *снегурочка* – тоже родственные слова, но они - «внуки», так как, например, слово *снеговичок* (маленький *снеговик*) образовано от *снеговик*. Семью родственных слов называют словообразовательным гнездом. Так выглядит семья родственников слова *снег*.

снеж-ок
снеж-инк-а
снег-овик - снегович-ок
снег-урк-а - снегуроч-к-а
снеж-н-ый
снег ----- *снег-ов-ой*
бес-снеж-н-ый
под-снеж-ник
снег-о-пад
бел-о-снеж-н-ый

В гнезде есть словообразовательные пары - слова, из которых одно слово образовано другого, например: *снег* -> *снежок*; *снег* -> *снежинка*.

Три слова (и больше), расположенных в таком порядке, при котором каждое последующее слово образовано от предыдущего, составляют словообразовательную цепь, Например: *снег* – *снежок* - *снежочек* (от слова *снег* образовалось слово *снежок*, а от него в свою очередь образовано слово *снежочек*).

Кроме сознательного и прочного усвоения означенных выше теоретических сведений, учащиеся должны уметь: 1) устанавливать, от какого слова и с помощью каких морфем образовано анализируемое слово; 2) определять

способ образования слова; 3) составлять цепочку однокоренных слов (в порядке их образования наоборот); 4) пользоваться словообразовательным словариком. В процессе экспериментальной работы мы пользовались словарем Тихонова А.Н. «Школьный словообразовательный словарь русского языка»

Считаем, что для формирования названных умений наиболее эффективны те методы, которые активизируют всю систему умственных действий учащихся. К таким методам относим алгоритмы и предписания алгоритмического типа (памятки, инструкции), сообщаемые школьникам в готовом виде или конструируемые учащимися в ходе совместной поисково-творческой деятельности.

Работа по алгоритму предполагает пошаговое выполнение учащимися ряда последовательных учебных действий, позволяет сделать процесс мыслимой деятельности учащихся «открытым» учителя, вследствие чего становится возможным установить, на каком этапе ученик допустил ошибку, и определить вид и объем коррекционной помощи.

Приведем примеры алгоритмов, которые использовались нами в процессе реализации структурно-семантического подхода в процессе обучения морфемике и словообразованию.

Алгоритм «Как узнать, от какого слова образовано анализируемое слово».

1. Откройте словарик на 574-й странице.
2. Найдите в списке производных слов анализируемое слово. При слове будет стоять цифра - это номер страницы, на которой находится словообразовательное гнездо.
3. Найдите анализируемое слово в словообразовательном гнезде.
4. Найдите слово, которое находится на одну ступень левее анализируемого. Это и будет производящее слово, т.е. слово, от которого образовано анализируемое.

Предположим, что необходимо выяснить, как образовано слово *заботливый*. Надо открыть словарь на 574-й странице и найти в списке производ-

ных слов анализируемое слово. При слове *заботливый* стоит цифра 191 - это номер страницы, на которой находится словообразовательное гнездо. В словообразовательном гнезде ищем слово *заботливый* и то слово, которое находится на одну ступень левее анализируемого. Это слово *заботиться*. Следовательно, слово *заботливый* образовалось от слова *заботиться* при помощи суффикса *-лив-* (он выделен в словарной статье жирным шрифтом) суффиксальным способом.

Алгоритм «Как определить способ образования слова».

1. Определите, к какой части речи относится слово (на какой вопрос отвечает и что обозначает).
2. Поставьте слово в начальную форму (для имени существительного - И.п., ед.ч.; для имени прилагательного - И.п., ед.ч., м.р.; для глагола - неопределенная форма).
3. Найдите слово, от которого образовалось анализируемое слово (с помощью словаря). Это слово называется производящим, а его основа производящей. Выделите в нем основу.
4. Определите, с помощью каких значимых частей образовано анализируемое слово (в словаре эти значимые части выделены жирным шрифтом).
5. Определите способ образования: если слово образовано с помощью суффикса – это суффиксальный способ; если с помощью прицеп - это префиксальный способ, если с помощью и приставки, и суффикса - это префиксально-суффиксальный способ.

Приведем образец устного рассуждения по данному алгоритму.

Слово *переписка* – это имя существительное, т.к. отвечает на вопрос *что?* и обозначает предмет.

Ставлю слово *переписку* в начальную форму: - *переписка*.

С помощью словаря нахожу слово, от которого образовалось слово *переписка*. Это слово *писать*. В нём выделяю производящую основу. В анализируемом слове выделяю то, с помощью чего оно образовалось - это суффикс

-к-. Слово *переписка* образовалось с помощью суффикса -к-, следовательно, способ образования - суффиксальный,

Алгоритм «Как разобрать слово по составу».

1. Определите, к какой части речи относится слово (на какой вопрос отвечает и что обозначает).
2. Выясните, слово изменяется или не изменяется.
3. Если слово не изменяется, то у него нет окончания, потому что окончания имеют только изменяемые слова. Выделите все слово как основу.
4. Если слово изменяется, измените его существительное, прилагательное - по падежам и числам; глагол - по числам и лицам. Найдите изменяемую часть в слове: это окончание. Обведите его рамочкой.
5. Найдите и выделите основу. Это часть без окончания.
6. Пользуясь принципом «матрёшки», «разденьте» слово (постройте словообразовательную цепочку анализируемого слова «наоборот» - то есть до тех пор, пока она не дойдет до исходного).
7. Определите, какие морфемы присоединялись на каждом этапе словообразования. Выделите условным знаком в анализируемом слове.
8. Если слово ни от какого другого слова не образовано, значит, оно непроизводное, и основа в нем равна корню.

Приведем образец устного рассуждения по данному алгоритму:

Слово *изготовитель* - имя существительное, так как отвечает на вопрос *кто?* и обозначает предмет.

Слово изменяется, следовательно, у него есть окончание. Чтобы выделить окончание, надо изменить. Изменяю: *изготовитель, изготовителя, изготовителем*. Изменяемая часть слова является окончанием. В слове *изготовитель* - нулевое окончание. Выделяю его.

Часть слова без окончания выделяю как основу.

Слово *изготовитель* образовано от слова *изготовить* при помощи суффикс *тель-*. Выделяю его в слове условным знаком. Слово *изготовить* образовано от слова *готовить* при помощи приставки *-из-*. Выделяю её в

слове условным знаком. Слово *готовить* образовалось от слова *готовый* при помощи суффикса *-и-*. Выделяю его в слове условным знаком. Слово *готовый* ни от какого другого слова не образовалось, выделяю условным знаком корень *готов-*.

Отметим, что на начальных этапах работы с алгоритмом важно требовать от учащихся проговаривания всей формулы устного рассуждения на уровне громкой речи. Со временем речевая формула сокращалась, действие уже не сопровождалось громкой речью, а проговаривалось про себя и переходило во внутреннюю речь, т.е. осуществляется в умственном плане.

Важнейшим направлением в реализации структурно-семантического подхода в формировании навыка морфемного анализа был структурно-семантический анализ однокоренных слов. Остановимся на описании данного направления работы. Корень - особая морфема для учеников начальных классов: именно с нее начинается осознание морфемной, структуры слова. Поэтому исключительно важным является этап формирования на семантической основе понятия корня и однокоренных слов, на что ориентируют современные программы для начальных классов. Мы определили несколько наиболее эффективных приемов, которые углубляют внимание к значению корня, однокоренных слов и помогают ученикам осознать их структурную и смысловую общность. Далее охарактеризуем эти приемы и представим дидактический материал, который использовался нами в процессе экспериментальной работы на уроках русского языка для усиления семантического аспекта в анализе однокоренных слов.

Первый прием - опознавание однокоренных слов в предложении и тексте на основе структурно-семантического анализа. Речь идет об анализе предложений или маленьких текстов, в которых представлено скопление однокоренных слов. Ученики должны не только обнаружить эти слова, но и обязательно объяснить, почему они являются однокоренными. При этом, естественно, обращается внимание и на структурную общность, и на смысловое сходство. В качестве образца рассуждения мы использовали следующий,

предложенный Т.Г. Рамзаевой:

1. Слова *хлеб* и *хлебница* имеют общую часть *хлеб*.
2. Они сходны по смыслу: *хлебница* - это посуда, в которой хранят *хлеб*.
3. Поэтому слова *хлеб* и *хлебница* однокоренные.
4. Записываем однокоренные слова *хлеб* и *хлебница* и выделяем корень - *хлеб-*.

Далее приведем несколько текстов и небольших предложений, которые использовались при организации работы в экспериментальном классе. Сложность такой работы состоит в том, что однокоренные слова даются не в «готовом» виде (*цветы - цветник, свет - светильник, рука - рукавица* и т.п.). Их еще нужно опознать в предложении (тексте). Следовательно, при выполнении подобной работы подключаются разные виды речевой деятельности - чтение текста вслух или про себя, восприятие текста на слух (слушание), смысловая обработка текста; устное объяснение по данному образцу рассуждения (говорение); запись слов с соответствующими графическими пометами (письмо). Приведем примеры таких текстов, используемых нами в процессе экспериментальной работы.

У ежа ежата, у ужа ужата (скороговорка).

Каков *рыбак*, такова и *рыбка* (пословица).

Ученье в *счастье* украшает, а при *несчастье* утешает.

Знайка дорожкой бежит, *незнайка* на печи лежит.

Хотим отметить, что два последних примера содержат сложный для анализа материал: однокоренные слова, отличающиеся наличием или отсутствием приставки *не-*, которая придает слову значение отсутствия, отрицания того, что выражается корнем (*счастье - несчастье, знайка - незнайка*). Антонимичность значения таких слов затрудняет детей младших классов в опознавании их родственных связей по корню. На такие однокоренные слова мы обращали особое внимание и работали над накоплением таких пар слов.

Еж с ежиком и ежихой

Собирают ежевику.

Рыжебокая лисица

Тоже хочет поживиться.

Призадумалась кума:

У *ежей* иголок тьма (Е.Сирота).

Медведица с *медведем* пляшет.

Им *медвежонок* лапой машет (В.Берестов).

Вездесущие

В *осиннике* до того теснит *осинка осинку*, что даже и *подосиновик* не сможет найти себе елочку и под ней устроиться посвободней.

Вот почему, если гриб зовется *подосиновиком*, то это вовсе не значит, что каждый *подосиновик* живет под *осиной*, а *подберезовик* живет под *березой* (М.Пришвин).

Проплясали по *снегам*

Снежные метели,

Снегири *снеговикам*

Песню просвистели.

У *заснеженной* реки

В *снежном* переулке

Звонко носятся *снежки*,

Режут лед *снегурки* (С. Погореловский).

Следующий прием, который мы использовали, это дифференциация понятий «однокоренное слово» и «синоним». Этот прием нужен потому, ученики начальных классов не всегда понимают разницу однокоренных слов, с одной стороны, и синонимов, слов одного лексико-семантического поля, - с другой. Происходит это потому, что в определениях синонимов и однокоренных слов общим признаком является смысловая близость слов. Однако в родственных словах эта близость определяется наличием одной и той же значимой части слова (корня), а в синонимах смысловое сходство передается разными корневыми морфемами. Современные учебники для начальных классов включают несколько упражнений, нацеливающих на проведение со-

поставительного анализа синонимов и однокоренных слов. Однако практика показывает, что ученики (особенно слабые) нуждаются в увеличении подобных упражнений в своей практике. Приведем примеры заданий:

Задание. 1) Выпишите только пары однокоренных слов.

Подосиновик - осина, гриб - боровик, мебель - стул, лес - лесник, домик - избушка, стол - столбик, стол - столик, книга - учебник, книга - книжный.

2) Объясните, почему вы не выписали остальные пары слов.

Задание. 1) Выпишите в один столбик однокоренные слова, а в другой - синонимы.

Море - морской, трава - травушка, плясать - танцевать, грусть - тоска, грусть - грустный, тихий - спокойный, туман - туманный.

2) Внимательно рассмотрите слова каждого столбика. Что общего в словах каждой группы?

Задание. Вслух прочитайте слова каждой группы. Определите, какие группы слов являются однокоренными, а какие - синонимами. Докажите, что вы правы.

1. *Кидать, швырять, бросать.*
2. *Бросок, подбрасывать, бросать.*
3. *Красивый, красота, красавец.*
4. *Прекрасный, хорошенький, милостивый.*

Задание. Чем отличаются однокоренные слова от синонимов? Отвечая на вопрос, используйте следующие группы слов для доказательства:

6. *Упасть, свалиться, рухнуть.*
7. *Свалиться, обвал, самосвал, свалка, вповалку.*

Задание. Заполните таблицу примерами. Сделайте вывод.

Слово	Синонимы	Однокоренные слова
<i>маленький</i>		
<i>храбрый</i>		

В процессе экспериментальной работы использовался и такой прием,

как накопление гнезд однокоренных слов. Данный прием был реализован прежде всего в процессе составления словарика корней русского языка. Составление на уроках русского языка в начальной школе словарика корней позволяет зафиксировать в сознании ребенка определенную морфему и показать ее присутствие в однокоренных словах. Записи в таком словаре мы оформляли так:

-верт- : верт-е-ть, верт-ушк-а

-да-: да-ва-ть, по-да-ющ-ий

-держ- : держ-а-ть, под-держ-а-ть

-ясн- : ясн-ость, по-ясн-и-ть

В работе, направленной на накопление гнезд однокоренных слов, большое значение имеют и специальные упражнения, нацеливающие на составление ряда однокоренных слов по указанной морфеме. Приведем примеры таких заданий, используемых в ходе эксперимента.

Задание. Расшифруйте запись. Что она обозначает?

-мор-

мор-як

мор-ск-ой

мор-е

Задание. 1) Прочитайте слова. Что их объединяет?

Св_стеть, св_сток, св_стулька, свстун, засв_стеть, свистящий, про-свистеть.

2) Запишите эти слова в словарик «Запомни корни!». Какой корень объединяет эти слова? Какая гласная буква в нем пишется и почему?

Задание. 1) В словарик «Запомни корни!» запишите слова с корнем *-холод-*. Не забудьте привести примеры однокоренных слов.

2) Объясните, можно ли включить в эту группу однокоренных слов слова *холодильник, похолодание, холодец.*

Задание. 1) Правильно определите корень в таких однокоренных словах: *рад, радость, радовать, отрада, порадоваться.*

2) На основе этих слов оформите запись в словарик «Запомни корни!».

Задание. 1) Продолжите ряд однокоренных слов. *Единый, единица...*

2) Оформите запись в словарик «Запомни корни!».

Последний этап нашей работы - контрольный эксперимент, на котором ставились задачи: 1) проверить эффективность проделанной работы; 2) сравнить данные констатирующего и контрольного этапов. На этом этапе было проведено контрольное тестирование. Задания были аналогичны заданиям диагностического тестирования констатирующего этапа. Задания, используемые на этом этапе, представлены в Приложении 2. На контрольном этапе использовались те же критерии оценки тестовых заданий, что и на констатирующем этапе. Результаты контрольного тестирования представлены в Таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Данные контрольного тестирования (контрольный этап)

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Количество баллов, набранных в тестировании	Уровень знаний
1	Абрамова Дарья	25	высокий
2	Аверьянова Полина	24	высокий
3	Богомоллов Илья	9	низкий
4	Бондарева Екатерина	24	высокий
5	Водопьянова Рита	23	высокий
6	Деева Варвара	16	средний
7	Игнатов Антон	20	высокий
8	Ильинский Матвей	18	средний
9	Конозобко Василий	23	высокий
10	Кузьмичев Макар	10	средний
11	Маликов Дмитрий	20	высокий

12	Маликов Никита	19	средний
13	Маслов Сергей	21	высокий
14	Нежурина Ульяна	23	высокий
15	Потапенко Андрей	9	низкий
16	Проскурина Виктория	18	средний
17	Романченко Артем	19	средний
18	Савненкова Маша	19	средний
19	Сазонова Виктория	24	высокий
20	Ситникова Светлана	18	средний
21	Скреметова Анастасия	24	высокий
22	Тарасова Елена	24	высокий
23	Томашевский Егор	9	низкий
24	Цыганкова Юлия	9	низкий
25	Широких Тимофей	19	средний

Высокий уровень был отмечен у 12 детей (48%), средний - у 9 учеников (36%), а низкий – у 4-х учеников (16%).

Результаты контрольного тестирования представлены в процентном соотношении на рисунке 2.2.



Рис. 2.2.

Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень знаний по морфемике повысился, также повысился уровень сформированности навыков морфемного анализа слова. Как видим, в экспериментальном классе преобладает высокий и средний уровень знаний.

Таким образом, контрольный эксперимент показал, что младшие школьники, обучающиеся в экспериментальном классе, освоили порядок разбора слов по составу на основе структурно-семантического подхода. В процессе экспериментальной работы доказали свою эффективность такие приемы работы, как опознавание однокоренных слов в предложении и тексте на основе структурно-семантического анализа, дифференциация понятий «однокоренное слово» и «синоним», накопление гнезд однокоренных слов. Использование вышеназванных приемов работы позволило реализовать структурно-семантический подход и сделать работу по формированию навыков морфемного анализа более эффективной.

Выводы по второй главе

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что изучение морфемной структуры слов имеет исключительно важное значение в развитии лингвистических способностей младших школьников и их общем развитии. Свой вклад в изучение особенностей обучения морфемике и словообразованию в начальной школе внесли Т.Г. Рамзаева, Г.А. Бакулина, Н.В. Лукиных, С.И. Львова, М.Г. Кудряшова, Е.В. Пелих, Е.Г. Мережко, и др.

Проанализировав рабочую программу учебники по русскому языку (УМК «Школа России»), мы выяснили, что в цели программы входит развитие устной и письменной речи учащихся, на изучение морфемике выделяется достаточное количество часов. Упражнения, входящие в содержание учебников, направлены на формирование и закрепление основных понятий морфе-

мики, развитие важных навыков: соотнесение, анализ, сравнение, классификация, идентификация. Морфемные и словообразовательные упражнения достаточно разнообразны и содержат языковой материал для наблюдения и анализа. Упражнения не только закрепляют знания, но и служат основой формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков. Однако предлагаемые в учебнике задания, не учат младших школьников вдумываться в смысл производного слова, выявлять семантико-словообразовательные связи между однокоренными словами. Следовательно, в данных учебниках не находит реализации структурно-семантический подход, и поэтому необходимо подбирать дополнительные задания к учебнику, которые позволят реализовать данный принцип.

Констатирующий эксперимент показал, что исходный уровень сформированности навыка морфемного анализа неудовлетворителен. Учащиеся допускают многочисленные ошибки, связанные с выделением морфем в слове. Результаты констатирующего эксперимента подтверждают необходимость разработки специальных заданий, упражнений, направленных на формирование умения производить морфемный анализ слова.

В процессе формирующего эксперимента был реализован структурно-семантический подход в процессе формирования навыка морфемного анализа. Для реализации данного подхода необходимо было вооружить младших школьников дополнительными теоретическими сведениями из области словообразовательной теории, а именно: словообразовательное гнездо, производное слово, производящая основа, словообразовательная пара, словообразовательная цепочка.

Важнейшим направлением в реализации структурно-семантического подхода в формировании навыка морфемного анализа был структурно-семантический анализ однокоренных слов. В процессе структурно-семантического анализа однокоренных слов использовались следующие приемы: опознавание однокоренных слов в предложении и тексте на основе структурно-семантического анализа; дифференциация понятий «однокорен-

ное слово» и «синоним»); накопление гнезд однокоренных слов.

Результаты контрольного эксперимента показали, что в процессе формирующего эксперимента удалось повысить уровень сформированности навыков морфемного анализа у младших школьников. После проведенного формирующего эксперимента младшие школьники получили представление о словообразовательных процессах в современном русском языке, а также о наличии в нем закономерностей в морфемном строении слов русского языка, научились производить морфемный анализ с опорой на смысловые отношения ближайших однокоренных слов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В лингвистике понятие структурно-семантический подход рассматривают, как соотношение структуры и семантики производного слова, критерии отношений словообразовательной производности и направление этих отношений. Кроме того, противопоставлялись источники мотивации и мотивированных единиц. В русле этого же направления И. С. Улухановым были реализованы первые попытки определить словообразовательное значение и объяснить его природу

Также в методике русского языка предлагается следующее определение понятия структурно-семантического подхода: «структура значения слова, его внутренняя семантическая производность (эпидигматика). В лексическом значении слова закреплены типичные и отличительные признаки явлений реального мира: обыденное понятие; научное понятие; коннотации; потенциальные значения; вероятностные значения; энциклопедические значения. Лексическое значение состоит из ядра, ядерного окружения и периферии».

Структурно-семантический подход к обучению русскому языку – современный аспект лингводидактики. Важным понятием структурно-семантического подхода является понятия морфема, поскольку именно текст в методике структурно-семантического подхода является источником новых знаний о смысловом составе слова.

Особую важность реализация структурно-семантического аспекта обучения русскому языку приобретает при морфемном анализе. В современной лингвистике морфемный анализ представлен как это первая ступенька в познании структурных особенностей слова, это элементарное членение словесного целого на составляющие его морфемы. Морфемный анализ – выступает в качестве изучения процессов образования новых слов, и поэтому необходимо обучать младших школьников осознанному анализу слов по составу и словообразованию, показывать им правила в зависимости от контекста.

Таким образом, следует различать школьный и вузовский состав морфем в пределах одной и той же лексической единицы. В силу этого нельзя переносить в план синхронного морфемного анализа факты на разных этапах обучения.

Вузовский морфемный анализ опирается на объективные факты современного языка, а не на субъективное языковое чутье его носителей.

В школьной практике при морфемном анализе значимых частей слова учитываются специфические особенности структуры русских слов в целом, их принадлежность к определенной части речи. Ознакомление с особенностями терминологического содержания, признаками и функциями морфемы как языковой единицы является теоретико-лингвистической основой обучения школьников и будущих педагогов принципам системного анализа слова.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что изучение морфемной структуры слов имеет исключительно важное значение в развитии лингвистических способностей младших школьников и их общем развитии. Свой вклад в изучение особенностей обучения морфемике и словообразованию в начальной школе внесли Т.Г. Рамзаева, Г.А. Бакулина, Н.В. Лукиных, С.И. Львова, М.Г. Кудряшова, Е.В. Пелих, Е.Г. Мережко, и др.

Проанализировав рабочую программу учебники по русскому языку (УМК «Школа России»), мы выяснили, что в цели программы входит развитие устной и письменной речи учащихся, на изучение морфемике выделяется достаточное количество часов. Упражнения, входящие в содержание учебников, направлены на формирование и закрепление основных понятий морфемике, развитие важных навыков: соотнесение, анализ, сравнение, классификация, идентификация. Морфемные и словообразовательные упражнения достаточно разнообразны и содержат языковой материал для наблюдения и анализа. Упражнения не только закрепляют знания, но и служат основой формирования как орфографических, так и пунктуационных умений и навыков. Однако предлагаемые в учебнике задания, не учат младших школьников

вдумываться в смысл производного слова, выявлять семантико-словообразовательные связи между однокоренными словами. Следовательно, в данных учебниках не находит реализации структурно-семантический подход, и поэтому необходимо подбирать дополнительные задания к учебнику, которые позволят реализовать данный принцип.

Констатирующий эксперимент показал, что исходный уровень сформированности навыка морфемного анализа неудовлетворителен. Учащиеся допускают многочисленные ошибки, связанные с выделением морфем в слове. Результаты констатирующего эксперимента подтверждают необходимость разработки специальных заданий, упражнений, направленных на формирование умения производить морфемный анализ слова.

В процессе формирующего эксперимента был реализован структурно-семантический подход в процессе формирования навыка морфемного анализа. Для реализации данного подхода необходимо было вооружить младших школьников дополнительными теоретическими сведениями из области словообразовательной теории, а именно: словообразовательное гнездо, производное слово, производящая основа, словообразовательная пара, словообразовательная цепочка.

Важнейшим направлением в реализации структурно-семантического подхода в формировании навыка морфемного анализа был структурно-семантический анализ однокоренных слов. В процессе структурно-семантического анализа однокоренных слов использовались следующие приемы: опознавание однокоренных слов в предложении и тексте на основе структурно-семантического анализа; дифференциация понятий «однокоренное слово» и «синоним»; накопление гнезд однокоренных слов.

Результаты контрольного эксперимента показали, что в процессе формирующего эксперимента удалось повысить уровень сформированности навыков морфемного анализа у младших школьников. После проведенного формирующего эксперимента младшие школьники получили представление о словообразовательных процессах в современном русском языке, а также о

наличии в нем закономерностей в морфемном строении слов русского языка, научились производить морфемный анализ с опорой на смысловые отношения ближайших однокоренных слов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдрахманова С.Г. Детское творчество при изучении состава слова / С.Г. Абдрахманова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – 1№6. – С. 46-47.
2. Арбатский Д. И. Основные способы толкования значений слов / Д. И. Арбатский // Русский язык в школе. – 1970. – № 3. – С. 26-32.
3. Архипова Е. В. Теория и практика обучения русскому языку / Е. В. Архипова, Т. М. Воителева, А. Д. Дейкина и др.; под ред. Р. Б. Сабаткоева. – М.: «Академия», 2008. – 336 с.
4. Бакулина Г.А. Морфемный разбор слова: новые подходы – новые возможности / Г.А. Бакулина // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 29-32.
5. Бакулина Г.А. Нетрадиционные приемы (упражнения) развития знаний и умений младших школьников по морфемике / Г.А. Бакулина, И.А. Багина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 424-430.
6. Барабанова М.Ю. Формирование действия морфемного анализа слов при изучении темы "Состав слова"/ М.Ю. Барабанов // Начальная школа. – 1996. – № 4. – С.12-18.
7. Бородина Н.В. Формирование морфемной зоркости как одно из условий развития речи учащихся / Н.В. Бородина // Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2002. – 21 с.
8. Бугинова Е.А. Размышляем о родственных словах / Е.А. Бугинова // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 38-44.
9. Вороничев О.Е. О логическом соотношении понятий «корень» - «непроизводная основа» и «членимость» - «производность» - «мотивированность» / О.Е. Вороничев // Начальная школа Плюс До и После. – 2005. – №8. – С. 37-40.
10. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1985. – 45 с.

11. Головина Л.И. Формирование языковой личности в пропедевтической работе по морфемике и словообразованию на начальном этапе обучения / Л.И. Головина // Традиции и новации в реализации федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. – С. 129-134.
12. Жедек П.С. Методика изучения морфемного состава // Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Академия, 1994. – С. 170-188.
13. Иванова В.В. Русский язык: энциклопедия / В.В. Иванова. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – 432 с.
14. Исаева Н.А. Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения / Н.А. Исаева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 8. – С. 15-17.
15. Казак М.Ю. Морфемика и словообразование современного русского языка. / М.Ю.Казак. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – 48 с.
16. Канакина В.П. Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – М.: Просвещение, 2017. – 144 с.
17. Канакина В.П. Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – М.: Просвещение, 2017. – 144 с.
18. Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1. / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – М.: Просвещение, 2017. – 159 с.
19. Канакина В.П. Русский язык. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2. / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – М.: Просвещение, 2017. – 159 с.

20. Канакина В.П. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2017. – 160 с.

21. Канакина В.П. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч. 2 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2017. – 159 с.

22. Козлова М.М. Элементарный словообразовательный анализ на уроках русского языка как основа обучения морфемике учащихся начальной и средней школы / М.М. Козлова // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XIV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – С. 126-130.

23. Кудряшева М. Г. Словообразовательный анализ в системе развивающего обучения / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 71-83.

24. Кудряшева М.Г. Активизация познавательной деятельности младших школьников при обучении словообразовательному анализу: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.Г. Кудряшева. – М., 2010. – 18 с.

25. Кудряшева М.Г. Словообразовательная работа в четвертом классе / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. – 1998. – № 9. – С. 34-38.

26. Кудряшева М.Г. Словообразовательная работа как фактор мотивации деятельности четвероклассников / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. – 1998. – № 4. – С. 10-24.

27. Кудряшева М.Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (система упражнений) / М.Г. Кудряшева // Начальная школа плюс До и После. – 2006. – № 8. – С. 10-24.

28. Кудряшова М.Г. Словообразовательный анализ в системе развивающего обучения / М.Г. Кудряшова // Начальная школа. – 2001. – №10. – С. 7-8.

29. Кулебаба Е.П. Речевая работа над созвучными однокоренными словами в 3-4 классах / Е.П. Кулебаба // Начальная школа. – 2000. – №6. – С. 10 -15.
30. Леонтьев А.А. Русский язык. 5 класс. Учебник для 5 класса основной школы. В 2 ч. / А. А. Леонтьев, Р. Н. Бунеев. - 3-е изд., испр. - Москва: Баласс, 2009. – 165 с.
31. Линк Н.А. Теоретические основы изучения морфемики в курсе русского языка в начальной школе / Н.А. Линк // Начальная школа плюс До и После. – 2004. – № 5. – С. 51-56.
32. Лоншакова А.А. Состав слова / А.А. Лоншакова // Начальная школа. – 2003. – № 9. – С. 38- 42.
33. Лопатин В.В. Русское словообразование и морфемика. Проблемы и принципы описания/ В. В. Лопатин. – М.: Наука, 2009. – 233 с.
34. Лукиных Н.В. Использование задачной системы при формировании морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников / Н.В. Лукиных // Начальная школа. – 2005. – №9. – С. 22-25.
35. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 2000. – 240 с.
36. Львов М.Р. В поисках новых решений. К спорам об изучении приставок и суффиксов / М.Р. Львов // Начальная школа. – 2001. – № 1. – С. 15 - 16.
37. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В.Сосновская. – М.: Просвещение, 2002. – 217с.
38. Львова С. И. Морфемика и словообразование. Спецкурс по рус. яз.: Кн. для учителя / С. И. Львова. – М.: ТОО "Валент", 1994. – 152 с.
39. Львова С. И. Русской речи чудеса / С. И. Львова. – М.: Наука, 1993. – 255 с.
40. Львова С. И. Словообразование. Словообразовательная модель на уроках русского языка: пособие для учителя / С. И. Львова. – М. : Рус. слово,

2001. – 125 с.

41. Львова С. И. Словообразование. Словообразовательная модель на уроках русского языка: пособие для учителя / С. И. Львова. – М. : Рус. слово, 2000. – 125 с.

42. Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка / С.И. Львова. – М.: Академия, 2014. – 192 с.

43. Львова С.И. Словообразование в 4 классе / С.И. Львова // Русский язык в школе. – 2002. – № 1. – С. 9-17.

44. Львова С.И. Формирование представления о морфеме как значимой части слова / С.И. Львова // Лингвистические знания - основа умений и навыков. – М.: Просвещение, 1999. – С. 45.

45. Львова С.И. Анализ словообразовательных моделей на уроках русского языка / С. И. Львова. – М.: НИИОСО, 1993. – 44 с.

46. Львова, С. И. Учебные задания по словообразованию для учащихся IV класса / С. И.Львова. – М.: НИИСИМО, 1972. – 21 с.

47. Мазниченко А.С. Формирование познавательного интереса на уроках русского языка в процессе изучения словообразования / А.С. Мазниченко // Начальная школа. – 2011. – №7. – С. 44-49.

48. Мережко Е.Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах / Е.Г. Мережко // Начальная школа. – 2003. – №10. – С. 45-52.

49. Мережко Е.Г. Развитие словообразовательного компонента детской речи / Е.Г. Мережко // Предложение и слово. – 1997. – №7. – С. 117 - 121.

50. Мережко Е.Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка / Е.Г. Мережко // Начальная школа. – 1996. – № 6. – С. 32-33.

51. Найденова С.Н. Морфемный анализ как ступень в познании структурных особенностей слова / С.Н. Найденова // Наука 21 века. – Красноярск: Лунный свет. – 2018 г. – С. 65-66.

52. Найденова С.Н. Структурно-семантический подход в лингвистике / С.Н. Найденова // Наука 21 века. – Красноярск: Лунный свет. – 2018 г. – С. 78-80
53. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
54. Панов М.В. Изучение состава слова в начальной школе: учебное пособие /М.В. Панов. – Махачкала: Академия, 1979. – 74 с.
55. Пелих Е.В. К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе / Е.В. Пелих // Начальная школа. – 2009. – №4. – С. 99-101.
56. Перепелицина Т.А. Изучение морфемного состава слова / Т.А. Перепелицина // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 94-97.
57. Перцева Н.К. Вопросы словообразования в начальной школе / Н.К. Перцева // Начальная школа. – 1993. – № 10. – С. 18-21.
58. Рацибурская Л.В. Словарь уникальных морфем современного русского языка / Л.В. Рацибурская – М.: Флинта: Наука, 2009. – 160с
59. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: учеб. пособие для студ. пед. завед. по спец. «Педагогика и методика нач. образования» / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.; Под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 384 с.
60. Табачнова З.А. Работа над составом слова / З.А. Табачнова // Начальная школа – 2008. – № 8. – С. 78-79.
61. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учебное пособие / Н.В. Багичева, М.Л. Кускова, Е.И. Плотникова, В.А. Шурутенкова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 272 с.
62. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А.Н. Тихонов. – М.: Цитадель-Трейд, 2015. – 576.
63. Улуханов И. С. Историческое словообразование. Историческая лексикология / И. С.Улуханов. – Москва: ЛЕКСПУС, 2012. - 365 с.

64. Ульянова О.А. Словообразовательный словарь современного русского языка / О.А.Ульянова. – М.:Аделант, 2013. – 512с.
65. Устинов А.Ю. Изучение суффиксов существительных субъективной оценки / А.Ю. Устинов, Н.Ю. Жукова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – №5. – С. 63-66.
66. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2016. – 32 с.
67. Шанский Н. М. Этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – М.: Прозерпина, 1994. – 400 с.
68. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию /Н.М. Шанский. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. – 125с.
69. Шестакова Н.А. Три вопроса по словообразованию / Н.А. Шестакова // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – №3. – С. 20-23.
70. Шуритенкова В.А. Формирование знаний и умений по морфемике и словообразованию в современной начальной школе / В.А. Шуритенкова // Филологический класс. – 2004. – № 11. – С. 44-48.
71. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М.: Аспект-Пресс, 2007. – 189 с.

Приложение 1.

Задания констатирующего этапа эксперимента

1) Прочитайте. Впишите недостающие слова.

Главная часть слова называется _____.

Часть слова, которая обычно стоит в конце и изменяется, называется _____.

Часть слова, стоящая после корня и служащая для образования новых слов, называется _____.

2) Разберите слова по составу, используя условные обозначения каждой части слова.

Домишко, платочек, зимушка, поле, лесная, голубой.

3) Разберите слова по составу. Стрелками укажи, по какой схеме построено каждое слово.

Степной

Пень



Речная



Вода

Холодная

4) Прочитайте. Укажи (подчеркни), являются ли все слова каждой группы однокоренными.

Очи (глаза), очки, очевидец (Да, нет).

Водопровод, вода, водитель (Да, нет).

Лесник, лес, лесная (Да, нет).

Забор, бор (хвойный лес), борец (Да, нет).

Стол, столовая, столик (Да, нет).


5) Прочитайте. В первый столбик выпиши однокоренные слова, во второй столбик – разные формы одного и того же слова.

Снег, снега, снежок, снегом, снеговик.

Приложение 2.

Задания контрольного этапа эксперимента

п1. Разбери слова по составу. Стрелками укажи, по какой схеме построено каждое слово.

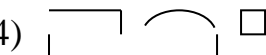
Лесной 1) 

Заморозки

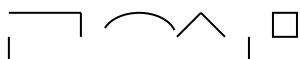
Луч 2) 

Ночные 3) 

Поле

Узорная 4) 

2. Запиши по одному или более слов, построенных так:







3. Подумай, как образовались эти слова. Укажи специальными значками и запиши способ образования слов.

Лесник - _____.

Поход - _____.

Придорожный - _____.

Подсвечник - _____.

Пчеловод - _____.

4. Прочитайте. Укажи (подчеркни), являются ли все слова каждой группы однокоренными.

Вода, водитель, водовоз, водичка. (Да, нет).

Лесник, лес, лесная (Да, нет).

Забор, бор (хвойный лес), борец (Да, нет).

Стол, столовая, столик (Да, нет).

Водопровод, вода, водный (Да, нет).

5. Найди и исправь ошибки.

Цвет ы, школьн ый, картинк а, задомом, с прятались, автобус, на улице.