

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА ТЕОРИИ, ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

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

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование
профиль Начальное образование
заочной формы обучения, группы 02021360
Купченко Марины Николаевны

Научный руководитель
к.ф.н., доцент
Еременко О.И.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Лингвометодические основы формирования навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода.....	7
1.1. Понятие морфемного анализа в лингвистике и методике русского языка.....	7
1.2. Сущность структурно-семантического подхода в обучении морфемному анализу в начальной школе.....	14
Глава 2. Методические основы проведения морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода в современной начальной школе.....	19
2.1. Проблема формирования у младших школьников навыков морфемного анализа (обзор методической литературы).....	19
2.2. Организация экспериментально-методической работы по формированию у младших школьников навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода.....	29
Заключение.....	50
Библиографический список.....	53
Приложение.....	59

ВВЕДЕНИЕ

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 двуплановое 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.

Цель нашей работы – раскрыть методику проведения морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода.

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 морфемики 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;

- 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: 3-ий класс МОУ «Дубовская СОШ с углубленным изучением отдельных предметов»

Структура работы: работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, Библиографического списка и Приложения.

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» составляет анализ основных понятий морфемики, а также содержание понятия «морфемный анализ» в лингвистике и лингводидактике. Кроме того, в данной главе раскрывается содержание понятия «структурно-семантический подход» в обучении морфемике.

Во **второй главе** «Методические основы проведения морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода в современной начальной школе» дается обзор методической литературы по проблеме исследования и 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. Понятие морфемного анализа в лингвистике и методике русского языка

Важнейший языковой навык, который формируется у младших школьников в процессе изучения состава слова, - это навык морфемного анализа. «Цель данного анализа - установить морфемный состав слова, то есть выделить в слове живые для современного языка морфемы» (Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников, 2014, 165).

Содержание понятия «морфемный анализ слова» представляет интерес как с лингвистической, так и с методической точек зрения, и поэтому является предметом изучения как в лингвистических исследованиях (Н.М. Шанский, Е.А. Земская, В.В. Лопатин и др.), так и в работах лингвометодического толка (С.И. Львова, Е.В. Пелих, И.А. Исаева, В.А. Шуритенкова и др.). Поэтому в данном параграфе мы проанализируем содержание понятия «морфемный анализ» в лингвистике и лингводидактике.

Морфемный анализ – это особый вид лингвистического анализа, цель которого – установление морфемной структуры слова. Объектом морфемного анализа является состав слова, выяснение и осмысление его компонентов – морфем. Так, слова *строение* и *соавтор* членятся на морфемы следующим образом: *со – автор –Ø; стро – ениj – э*. Однако необходимо подчеркнуть, что выделение морфем только на первый взгляд кажется делом простым. В действительности же анализ структуры слова, вычленение морфем сложной задачей, которой порой трудно найти однозначное решение.

Трудности, возникающие при морфемном анализе, объясняются, с одной стороны, тем, что этот анализ тесно связан с лексической и морфологической характеристикой, то есть он требует знаний значения слова, его лексико-грамматической принадлежности. С другой стороны, трудности в мор-

фемном анализе связаны с тем, что есть ряд противоречий в определении морфемной структуры одного и того же слова в разных лингвистических справочниках.

Кроме того, слова русского языка отличаются структурным разнообразием: выделяются изменяемые и неизменяемые, простые и сложные, членимые и нечленимые; во многих словах отмечаются исторические чередования, изменения на морфемном шве; в процессе развития языка состав слов может претерпевать существенные изменения.

Основное правило морфемного анализа было сформулировано А.М. Пешковским: «В одном из... рядов должна являться та же основа с другими формальными частями (вертикальный ряд), в другом - та же формальная часть с другими основами (горизонтальный ряд)» (Цит. по: Львова, 2014, 45).

Ср.: *храбре-еи* – *мудр-еи*, *удал-еи*

храбрость

храбрый

храбриться

Это правило двойного сопоставления, то есть сопоставления, во-первых, с однокоренными словами, во-вторых, со словами с теми же аффиксами, получило название «правило Пешковского». Правило двойного сопоставления слова закрепилось в практике морфемного анализа в вузе и школе. Оно наиболее полно отражает основной принцип морфемного анализа – принцип системности, который предполагает обязательный учет широкого круга однокоренных слов и одноструктурных образований.

Следующий принцип, на который опирается морфемный анализ – это принцип синхронизма, в соответствии с которым вычленение морфем должно проводиться с позиции синхронии и учитывать живые семантические и структурные связи в современном русском языке. Так, с синхронной точки зрения слово *вежливый* содержит нечленимую основу, однако с исторической точки зрения основа этого слова содержала корень *веж-* и суффикс –

лив-.

При проведении морфемного анализа также опираться на принцип учета словообразовательных связей анализируемого слова. Это принцип особенно важен при членении производных слов. Сделать вывод о границах морфем и характере аффиксов во многих случаях можно только на основе соотношения производного слова и слова производящего. И поэтому без учета словообразовательного анализа «немыслимо ни членение слова на морфемы, ни ответ на то, каким образом оно возникло в языке» (Шанский, 1968, 6). Учет словообразовательных связей обязателен при проведении морфемного анализа, так как это позволит избежать ошибок при проведении данного анализа. Например, сравним отглагольные существительные *умножение* и *вычитание*. Слово *умножение* обозначает действие по глаголу *умножать*, производящая основа при этом подвергается сокращению: *умнож-*. Сегмент *-ениј-* представляет собой словообразующий суффикс. В слове *умножение* в результате вычленяется префикс *у-*, суффикс *-ениј-*, корень *-множ-* и флексия *-э*. Слово *вычитание* образовано от глагола *вычитать*. Производящая основа при этом не подвергалась усечению. В составе слова *вычитание*, следовательно, два суффикса: суффикс глагольной основ *-а-*, суффикс со значением отвлеченного действия *-ниј-*.

В практике морфемного анализа следует учитывать морфологические характеристики разбираемого слова: частеречную принадлежность, лексико-грамматический разряд. Сравним, предложения *Этой весной мы ездили в столицу* и *Весной я болен*. В первом предложении словоформа *весной* является именем существительным, имеет нечленимую основу и окончание *-ой*. Во втором предложении слово *весной* является наречием, в нем соответственно вычленяется корень *весн-* и суффикс *-ом-*. Местоимения *его*, *ее*, *их* имеют разный морфемный состав в зависимости от того, к какому разряду они относятся. Если это личные местоимения, то это склоняемые словоформы, поэтому в них вычленяется корень и флексия (ср. нет *ј-го* – нет *дом-а*). Если *его*,

ее, их притяжательные местоимения, то это неизменяемые слова, которые не имеют окончания.

Итак, морфемный анализ необходимо начинать с определения, к какой части речи относится данное слово – изменяемой или неизменяемой, отсюда выделяем окончание и формообразующие элементы. Кроме того, принадлежность к той или иной части речи обуславливает характер аффиксов, входящих в состав слова.

У изменяемых слов выделяется окончание путем сопоставления форм слова: *книг-а*, потому что есть формы *книг-и*, *книг-ой* и др. Далее выделяются словоизменительные аффиксы, если они есть в данном слове. Так, в слове *книга* словоизменительных аффиксов нет, а в словоформе *несла* выделяется окончание *-а* и словоизменительный суффикс *-л-*.

После выделения окончания и словоизменительных аффиксов определяется основа слова и основа словоформы. Следует учитывать, что эти основы совпадают, если в слове нет словоизменительных аффиксов. Далее следует охарактеризовать основу слова с точки зрения членимости, производности, связанности или свободности, определить, сложной или простой по составу она является.

После этого следует проанализировать каждую морфему, подбирая родственные или одноструктурные слова: если надо доказать наличие в слове определённого корня, то можно подбирать родственные слова любой части речи; если же нужно доказать существование аффиксальных морфем, то следует подбирать одноструктурные слова только той части речи, к которой анализируемое слово относится, например, к суффиксу *-ений-* в слове *учение* можно подобрать одноструктурные слова *мучение, лишение*.

При проведении морфемного анализа учитывается принцип, предложенный Г.О. Винокуром и названный позже «принцип матрешки»: согласно которому морфемы «снимаются» в основе слой за слоем в порядке, обратном тому, как они «присоединялись». Последовательное членение слова от его

конца к корню при разборе слова по составу является обязательным. Несоблюдение этого принципа может привести к произвольному, часто ошибочному выделению морфем, так как внешне похожие слова часто совершенно различны по своему составу. Например, слова *полярник* и *истопник* оканчиваются на *-ник-*, но по составу они различны: в слове *полярник* выделяется суффикс *-ик-*, так как оно образовано от слова *полярный*, а в слове *истопник* выделяется суффикс *-ник-*, так как оно образовано от слова *истопи(ть)*. «Принцип матрешки» позволяет избежать ошибок при членении внешне похожих слов и позволяет правильно определить границы морфем.

Как видим, правильное выделение морфем в слове – дело сложное, требующее учета и синхронного, и диахронного состояния языка. В вузовских учениках и учебных пособиях при проведении морфемного анализа выделяют следующие этапы:

1. Определить часть речи анализируемого слова (изменяемая / неизменяемая), охарактеризовать форму слова.

2. Выделить окончание, установить его значение, определить нулевое или материально выраженное. Если есть, выделить словоизменительные аффиксы, указать их значение.

3. Выделить основу слова и основу словоформы. Охарактеризовать основу слова по следующим параметрам: производная - непроизводная, членимая - нечленимая, простая - сложная, прерывистая - непрерывная. Если основа слова и основа словоформы не совпадают, то следует охарактеризовать словоизменительные аффиксы, определить их функцию.

4. Выделить словообразующие аффиксы (префиксы, суффиксы, постфиксы). При выделении словообразующих морфем следует привести одно-два одноструктурных слова, чтобы доказать существование в современном русском языке того или иного словообразовательного аффикса.

Кроме того, следует указать значение аффиксов, охарактеризовать их в аспекте регулярности-нерегулярности, продуктивности-непродуктивности.

5. Выделить корень, подобрать родственные слова. Определить тип корня (свободный - связанный).

6. Выделить интерфикс, охарактеризовать его функцию (словообразовательный – словоизменятельный).

7. Установить условные обозначения линейной последовательности слова: □ – окончание; ^ - суффикс, ▾ - приставка, Ø – нулевая морфема.

Таким образом, морфемный анализ слова – это разбор слова по составу, выделение всех морфем в составе слова. Как указывает Н.А. Линк, «морфемный анализ предполагает вычленение в слове (словоформе) всех имеющихся в нем с точки зрения современного русского языка морфем и определение их значения» (Линк, 2004, 55).

В школьной практике морфемный анализ называется разбором слова по составу. Следует отметить, что в современной начальной школе практикуется несколько видов разбора слова по составу. С точки зрения последовательности выделения морфем имеет место разбор частичный и полный. При частичном разборе указывается не все имеющиеся в слове морфемы, а лишь изученные или обозначенные в задании учителя. При полном разборе учеником должны быть представлены все имеющиеся в слове морфемы.

Анализ учебной и методической литературы показал, что с точки зрения последовательности выделения морфем используются разные способы проведения морфемного анализа. Мы представит далее схему морфемного анализа, которая представляется нам наиболее удачной при реализации структурно-семантического подхода. Данная схема анализа предлагается методистом В.А. Шуритенковой. Анализируемая схема предполагает следующую последовательность действий:

1. Определить лексическое значение слова (*подстаканник* – подставка с ручкой для стакана).

2. Выделить в слове окончание путем сопоставления его словоформ (*подстаканник, подстаканника* – в слове *подстаканник* окончание -нулевое).

3. Найти корень (чтобы найти корень, подбираем однокоренные слова: *стакан, стаканчик*; сравниваем их и выделяем общую часть – *стакан-* - это корень, обозначаем его дугой).

4. Найти основу (чтобы найти основу, надо отсечь окончание; в слове подстаканник окончание нулевое, значит основа – все слово, обозначаем его полускобкой внизу).

5. Найти приставку (для этого подбираем однокоренные слова с другой приставкой или без приставки: *стакан*; приставка стоит перед корнем, в слове подстаканник это часть *под-*, обозначаем ее соответствующим значком);

6. Найти суффикс (для этого подбираем слова с с другими суффиксами: *стаканчик, стаканный*; суффикс стоит после корня, в слове *подстаканник* это часть *-ник-*, обозначаем ее соответствующим значком).

При проведении морфемного анализа в начальной школе следует учитывать, что «слова по своему морфемному составу бывают разной степени сложности, и учащиеся не сразу знакомятся со всеми частями, поэтому материал для разбора слова по составу должен отбираться с соблюдением принципа постепенного усложнения их структуры: сначала слова, состоящие из корня и окончания, потом – из приставки, корня и окончания, затем - из корня, суффикса и окончания, и, наконец, слова, в состав которых входят все морфемы, известные детям» (Шуритенкова, 2004, 48). Кроме того, необходимо учитывать, что «для морфемного анализа в начальной школе предлагаются слова прозрачной морфемной структуры, в которых легко определяется значение морфем. Не используются слова со связанными корнями (*отнять, надел*), с наложением морфем (*регбист, омский*) с чередованием в суффиксе (*дружочек, кружочки*), с суффиксом *ий* (*лисий, медвежий*)» (Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников, 2004, 166).

По мнению, Г.А. Бакулиной, «систематическое использование разных

видов морфемного анализа дает возможность сформировать у младших школьников необходимые в данной области умения» (Бакулина, 2012, 29).

Таким образом, морфемный анализ слова – важнейший вид лингвистического анализа, которым должны овладеть младшие школьники. Анализ состава слова помогает младшим школьникам вникнуть в значение слова, установить функционально-смысловую характеристику морфем, осознать многообразие способов словообразования, что позволяет учителю развивать чувство языка и формировать орфографические умения и навыки.

1.2. Сущность структурно-семантического подхода в обучении морфемному анализу в начальной школе

Анализ лингвометодических исследований показывает, что такой вид языкового анализа как морфемный представляет значительные сложности для учащихся. Так, С.И. Львова приводит данные о том, что учащиеся средних классов в состоянии правильно разобраться в морфемном строении только 30-40 % слов, предложенных им для анализа. При этом наблюдается устойчивая тенденция постепенного разрушения данного умения к 11 классу: ошибки в морфемном анализе возрастают от 58 % в пятом классе до 88 % - в 10-11 классах. «Это очень тревожный факт, - пишет далее С.И. Львова, - который говорит о глубинном неблагополучии в обучении морфемному разбору в школе. Если учесть, что именно от начальных классов зависит успешность обучения родному языку в целом, то причины массовых ошибок в разборе по составу, которые допускают ученики 5-11 классов, надо искать на ранних этапах обучения русскому языку» (Львова, 2014, 5).

Основная причина ошибок в морфемном анализе слова, по мнению методистов, заключается в формализме, который обнаруживают дети различных возрастных групп в процессе морфемного разбора (С.И. Львова, Е.В. Пелих, Г.А. Бакулина и др.). Установлено, что оперируя морфемами, учащиеся часто и не подозревают об их смысловом наполнении и не учитывают

это свойство значимых частей слова при разборе слова по составу. Между тем морфема – это минимальная значимая часть слова. Она характеризуется в лингвистике как единица двуплановая, то есть это такая единица, которая обладает семантикой и материальными средствами её выражения. Например, в слове *красноватый* выделяют три морфемы, каждая из которых обладает значением. Корень *красн-* выражает основное признаковое значение цвета (ср. однокоренные слова *красный, краснота, краснеть*). Суффикс *-оват-* выражает значение слабой степени проявления этого признака - «слегка, не совсем» (ср. со словами с таким же суффиксом: *беловатый, розоватый*). Окончание *-ый-* выражает грамматическое значение – м.р., ед.ч., им. п. Каждая из трех значимых частей слова *красноватый* является минимальной, так как меньшим отрезкам нельзя приписать в данном слове какого-либо значения.

Вот эта семантическая значимость морфем, как правило, не осознается учащимися. Установлено, что, оперируя морфемами, школьники часто и не подозревают о смысловом их наполнении и не учитывают это свойство значимых частей при разборе по составу. Формальный подход к определению структуры слов порождает привычку заниматься морфемным анализом, не вникая в значение слова, не осознавая семантики морфем и без опоры на словообразовательный анализ. С.И. Львова, приводит типичные ошибки, допущенные учащимися, которые искажают не только морфемный состав слова, но и его семантическую сущность: *я-щик, под-ру-га, а-ист, мя-чик, пла-щик, пере-пел-к-а* и т.п. (Львова, 2014).

Устранить имеющиеся трудности в проведении морфемного анализа призван структурно-семантический подход, 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).

Следует отметить, что в методической литературе структурно-семантический подход иначе называют структурно-словообразовательным, поскольку его сторонники (Н.В. Бородина, Г.О. Винокур, Л.В. Вознюк, Е.А. Земская, Н.М. Шанский и др.) рассматривают морфемное строение слова как результат отражения в нем «всех предшествующих словообразовательных процессов, которые сложили не только данное слово, но и все последовательно производящие слова, входящие вместе с данным словом в одну словообразовательную цепь» (Бородина, 2002, 51). По этому поводу Н.М. Шанский пишет: «Правильное членение слова на значимые части невозможно без последовательного выделения в нем значимых частей в соответствии с тем, как в его строении отражен словообразовательный процесс, результатом которого оно осознается, т.е. без учета связей и соотношений, существующих между производной и производящей основами, иначе говоря - между анализируемым словом и его «родителем» или ближайшим родственником» (Шанский, 1968, 13). Как видим, выделение аффиксов при структурно-семантическом подходе связано с построением словообразовательной цепочки и постепенным «раздеванием» слова до корня. Как мы уже отмечали, такой способ членения слова называется в лингвистике принципом «матрешки» (материально меньшее слово как бы вставляется в большее, а оно еще в большее и т.д.).

Исходя из вышесказанного следует, что для успешного формирования навыков морфемного анализа слова на основе структурно-семантического подхода учащихся необходимо вооружить дополнительными теоретическими сведениями из области словообразовательной теории, как-то:

1) словообразовательное гнездо - это все однокоренные (родственные) слова, расположенные в определенном порядке;

2) гнёзда возглавляют исходные слова, они являются непроеизводными словами, т.е. ни от каких других слов не образованы;

3) производные слова - это слова, образованные от каких-либо других слов;

4) производящая основа - это основа, от которой образовано новое слово;

5) в гнезде есть словообразовательные пары - два слова, из которых одно слово образовано от другого;

б) словообразовательная цепочка (цепь) - это три слова (и больше), расположенных в таком порядке, при котором каждое последующее слово образовано от предыдущего;

7) в процессе словообразования префиксы и суффиксы присоединяются к производящей основе в строгой последовательности, они постепенно, один за другим как бы нанизываются на корень слова.

Считаем, что внедрение в школьную практику структурно-семантического подхода делает морфемный анализ осознанным, обоснованным и доказательным. Именно данный подход позволяет избежать в морфемном членении слова многочисленных неточностей и ошибок, ответить на вопрос, почему слово состоит именно из этих значимых частей и тем самым сформировать у младших школьников прочные и осознанные навыки морфемного анализа.

Выводы по первой главе

Для установления морфемного строения слова используется морфемный анализ слова. Объектом морфемного анализа является состав слова, а цель морфемного анализа – установление морфемного состава слова, выяснение и осмысление его компонентов – морфем. В школьной практике морфемный анализ называется разбором слова по составу, при этом данный вид разбора может быть полным и частичным.

Процесс формирования навыка морфемного анализа носит важный и

развивающий характер, поскольку работа над морфемной структурой слова может быть средством речевого развития учащихся и средством формирования правильной литературной речи. При этом морфемный анализ представляет значительные сложности для младших школьников. Основная причина ошибок в морфемном анализе слова заключается в формальном подходе к данному анализу слова. Установлено, что оперируя морфемами, учащиеся часто и не подозревают об их смысловом наполнении и не учитывают это свойство значимых частей слова при разборе слова по составу.

Поэтому для формирования навыков морфемного анализа слова необходима реализация 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).

Глава 2. Методические основы проведения морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода в современной начальной школе

2.1. Обзор методической литературы по проблеме исследования

В настоящее время раздел «Состав слова» занял прочное место в курсе русского языка в начальной школе. Авторы отмечают, что «изучение морфематики 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).

В последние годы появилось несколько диссертационных исследований, посвященных проблемам изучения морфемных понятий в школе (С.И. Львова, Е.Г. Мережко, М.Г. Кудряшева). Различные аспекты данной проблемы рассматриваются таким авторами, как Н.В. Лукиных, Н.А. Исаева, С.Г. Абдрахманова, Н.А. Линк, А.Ю. Устинов, Н.Ю. Жукова, Е.В. Пелих, Г.А. Бакулина, В.А. Шуритенкова и др. остановимся на анализе некоторых публикаций.

Для нас особый интерес представляет статья Е.В. Пелих «К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе» отмечается, что дети еще в дошкольном возрасте овладевают значением производного слова, его морфемной структурой и даже системными правилами словообразования, позволяющими им производить новые слова по уже известным словообразовательным моделям» (Пелих, 2009, 99). Доказано, что возраст от 2,6 до 4 лет - период формирования предпосылок словообразования, ребенок овладевает морфемой как частью слова, имеющей собственное значение. Но на данном этапе у детей преобладает аналитический подход, процесс синтеза отсутствует, в результате чего словообразовательный процесс не имеет конечного результата - производного слова. Пик сло-

вообразовательной активности детей приходится на возраст от 3,6 до 7 лет. В этот период с усвоением членимости слов, законов словопроизводства у ребенка просыпается интерес к форме слова. Однако словообразование в этом возрасте усваивается на уровне системы, а не на уровне нормы. К моменту поступления в школу дети еще не могут целенаправленно и осознанно выделить ту морфему, которая вносит дополнительное значение в слово.

Е.В. Пелих утверждает, что обучение морфемике и словообразованию в начальной школе должно быть направлено на дальнейшее 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 в статье «Использование задачной системы при формировании морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников» пишет о разделе «Состав слова», который занимает значительное место в курсе изучения русского языка в период начального образования. 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. В методике обучения русскому языку младших школьников сложилась определенная система изучения морфемных и словообразовательных понятий. Усвоение морфемных и словообразовательных понятий в определенной системе происходит в процессе обучения младших школьников, следовательно, речь идет о педагогической системе. Педагогическая система предполагает наличие элементов управления, создание теоретиче-

ских основ, которые могут устойчиво функционировать в определенных условиях. Н.В. Лукиных ведет речь об усвоении морфемных и словообразовательных понятий, т.е. понятий языковых. Под системой изучения языковых понятий понимается целенаправленный процесс, обеспечивающий усвоение комплекса знаний в определенной научно-обоснованной последовательности, а также формирование на этой основе практических умений. Система предполагает 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).

По мнению Н.В. Лукиных, методика обучения русскому языку выделила и обосновала ряд условий, при создании которых процесс усвоения морфемных и словообразовательных понятий становится наиболее эффективным. К ним относятся: 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).

Среди указанных условий, на которые опирается существующая языковая система формирования морфемных и словообразовательных понятий у младших школьников, только два являются педагогическими условиями, остальные - языковыми. Как видим, прежде всего, это лингвистическая система. Она не всегда обеспечивает высокий уровень качества знаний.

Н.В. Лукиных на основе анализа научной и психолого-педагогической литературы была разработана педагогическая система, направленная на формирование морфемных и словообразовательных понятий, способная повысить качество их усвоения. Особенности данной системы являются заочность, уровневость, диагностичность.

В своей системе Н.В. Лукиных выделяет две группы задач: теоретические и практические. Теоретические задачи понимаются как овладение каж-

дым учеником системой основных морфемных и словообразовательных понятий. Практические задачи предназначены для формирования практических умений и навыков в области словообразования. Как практические, так и теоретические задачи должны быть развивающими, высоко 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.

Предъявление и решение задач проводилось в три этапа. Первый этап - формирование морфемных и словообразовательных понятий. При решении задач второго этапа использовались самостоятельные виды работ. Третий этап - в формировании указанных понятий связан с решением высоко проблемных задач. Активная роль здесь принадлежит самим учащимся. Они пытались не только определить уровень сформированных у них словообразовательных понятий, но и наметить пути коррекции неусвоенного.

Представленные и описанные Н.В. Лукиных группы и типы задач являются совокупностью, направленной на поэтапное формирование морфемных и словообразовательных понятий. Таким образом, активное участие детей в процессе изучения морфемных и словообразовательных понятий делает его мотивированным и в достаточной степени эффективным.

В статье «Детское творчество при изучении состава слова» С.Г. Абдрахманова описывает свой опыт работы по УМК «Школа 2100». Автор считает, чем «больше узнают учащиеся о составе слова и словообразовании, тем яснее становится для них богатство и величие русского языка, тем сильнее желание его изучать (Абдрахманова, 2011, 46). С.Г. Абдрахманова учит младших школьников задумываться над словообразованием и происхождением слов, исследовать слова. «Всё на свете из чего-то состоит: облака – из капель, лес – из деревьев, речь – из предложений, предложения – из слов. И

слово построено из «кирпичиков», каждый из которых вносит в него свою часть смысла. Самый главный «кирпичик» – корень. Ее ученики пишут интересные работы о слове «Тайны корня», «Почему приставка стоит перед корнем?», «Крепкая дружба», «Сказка про окончание» (Абдрахманова, 2011, 47).

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 Н.А. Исаевой (2011) представлена стратегия исследования структуры слова, которая делает словообразовательные возможности языка инструментом познавательной деятельности, развития речемыслительных способностей учеников. Автор указывает, что «изучение морфемики и словообразования в школе традиционно является одной из самых формализованных сторон анализа устройства языка, поскольку сводится к механическому выделению структурных компонентов слова. Между тем именно этим разделам может быть отведена ведущая роль в развитии самых разных универсальных действий, в том числе личностных и метапредметных» (Исаева, 2011, 18). Однако для того, чтобы богатейшие возможности русского словообразования начали служить целям развития личности, чтобы они стали надёжным инструментом познавательной деятельности необходимо, по мнению Н.А. Исаевой, учитывать следующие положения:

1. Обучение морфемике и словообразованию следует вести непрерывно и системно, начиная с младших классов и заканчивая старшими, не формально и декларативно, а через единые подходы и технологии, единую систему понятий, единый авторский коллектив. Поскольку в науке существуют разные подходы к изучению морфемики и словообразования, то важно соблюдалось единство в толковании и оценке нередко спорных фактов и явлений словообразовательной системы на всех ступенях обучения.

2. Исследование структуры слова должно проходить в неразрывном единстве с изучением лексики. Это значит, что нужно сделать лексический анализ основой словообразовательного и морфемного разбора слова, показать на морфемном уровне все возможные лексические связи и отношения (многозначности, синонимии и омонимии).

3. Разбор по составу (морфемный) необходимо проводить с опорой на словообразовательный анализ, что должно выражаться не формально в «при-

соединении» основы к существующим морфемам (выделяем основу, а затем внутри неё все остальные части слова – приставку, корень, суффикс), а содержательно. При этом необходимо установить формально-смысловые связи между словами (основами), выявить разницу в значении данного и исходного (производящего) слова, определить, как обогащается и трансформируется исходное значение.

4. Вычленять структурные компоненты следует не только изолированно на примерах отдельных слов (хотя для развития предметных умений это и целесообразно), но и в тексте, реальной речевой среде, когда становится возможным уловить смысловые нюансы, стилевую окраску (экспрессивные, разговорные разновидности) морфем.

5. Морфемный и словообразовательный анализ «способен» продемонстрировать те связи, которые существуют в языке между всеми его разделами. Эти виды анализа способны отразить и связать все стороны языка: фонетику, орфографию, лексику и грамматику.

6. Существенным является и надпредметный характер приобретённых в процессе этих разборов умений: мотивировать и аргументировать поиск, устанавливать последовательность действий, делать выводы и обобщения – всё то, что относится к группе познавательных и регулятивных учебных действий.

По каждому из названных положений в статье показаны возможности, которые предоставляют для решения названных задач учебники по русскому языку для начальной и основной школы при изучении разделов «Морфемика» и «Словообразование». Анализ возможностей учебных книг позволяет автору сделать вывод о том, что «исследование структуры слова может стать не той скучной и рутинной работой по графическому выделению морфем, к которой мы привыкли, а живым творчеством, обогащающим и развивающим личность каждого ученика» (Исаева, 2011, 24).

В статье Н.А. Шестаковой «Три вопроса по словообразованию» (2013)

рассматриваются теоретические вопросы изучения морфемки и словообразования в школе. В частности Н.А. Шестакова анализирует вопрос образования производного слова одновременно с помощью двух суффиксов.

1. При образовании нового слова учитывается его непосредственная мотивация.

2. При образовании слова к производящей основе присоединяется - либо один суффикс (+ постфикс): *смелый* → *смелость*, *колос* → *колоситься*; - либо одна приставка (+ постфикс): *город* → *пригород*, *ехать* → *съехаться*; - либо одновременно одна приставка и один суффикс (+ постфикс): *сложный* → *усложнить*, *шептать* → *перешептываться*. Таким образом, одновременно присоединиться два одинаковых форманта (две приставки либо два суффикса) не могут. В этом случае возникает вопрос: как найти ближайшее однокоренное слово, которое является производящим и мотивирующим для данного производного слова?

Автор указывает на ряд условий, которые необходимо учитывать при подборе производящего и мотивирующего слова.

1. При сопоставлении двух однокоренных слов производным будет то слово, основа которого длиннее - либо на приставку (+ постфикс): *последний* → *предпоследний*, *ехать* → *съехаться*; - либо на суффикс (+ постфикс): *брат* ? → *братский*, *колос* ? → *колоситься*; - либо на постфикс: *какой* ? → *какой-то*; - либо одновременно на приставку и суффикс (+ постфикс): *сложный* → *усложнить*, *щедрый* ? → *расщедриться*.

2. Если в основах сопоставляемых однокоренных слов выделяется одинаковое количество морфем, производным будет слово, семантически более сложное, значение которого определяется через другое сопоставляемое с ним слово: *синий*? → *синь* (синее пространство), *химия* ? → *химик* (специалист по химии).

3. Если мотивированное и мотивирующее слова различаются только грамматически (при одинаковых значениях), в парах «глагол - существи-

тельное, обозначающее то же действие», «прилагательное – существительное, обозначающее тот же признак», независимо от длины сопоставляемых слов мотивированным (производным) будет существительное: *выходить* ?→*выход*, *смелый* → *смелость*.

В русском языке есть производные слова, которые могут иметь две и более непосредственные мотивации:

1) *неравенство* ?→*равенство* и 2) *неравенство* ?→*неравный*. В данном случае оба мотивирующих слова правомерны: 1) *неравенство* – это отсутствие *равенства*; 2) *неравенство* – это непроцессуальный признак, названный мотивирующим прилагательным *неравный*.

Такая мотивация называется неединственной (или множественной). В случаях, когда подбор мотивирующего слова вызывает затруднения, нужно обратиться к толковому словарю.

В процессе работы над образованием слова, пишет Н.А. Шестакова, у учащихся выявляется такой пробел, как неумение мыслить абстрактными категориями (предметность, признак, процессуальность, качество, свойство и пр.). Этот недостаток особенно проявляется при лексической работе, проводимой с целью выявления мотивирующего (и производящего) слова. Например, при нахождении ближайших родственных слов, входящих в толкование лексического значения производного слова, можно услышать такие рассуждения: *подоконник* – это под окном; *бархатистый* – это бархат и т.п. Из логической цепочки рассуждений выпадают целые блоки: *подоконник* – это предмет (доска или каменная плита, находящаяся под окном); *бархатистый* – признак (имеющий свойства бархата) и т.п.

Часто при словообразовательном анализе слова встречается ошибка – смешение в графическом обозначении словообразовательного и морфемного анализа. Она связана с отсутствием чёткого понимания, для чего приняты те или другие знаки. Учащиеся в графическом обозначении образования слова либо начинают выделять морфемы (например, окончание или корень), кото-

рые к словопроизводству данной лексемы никакого отношения не имеют (происходит смешение морфемного и словообразовательного анализа), либо последовательно восстанавливают словообразовательную цепочку, либо ищут новые формы записи производства слова (например, таблицы).

Следующий вопрос, к которому обращается автор - как графически обозначить способ образования слова. Графические обозначения должны отражать суть и задачи того или иного вида анализа. Так, при морфемном анализе графические обозначения отражают морфемный состав слова или его формы, т.е. при морфемном анализе слова мы указываем часть речи и графически выделяем окончание, основу, приставку, суффикс, постфикс, корень:

При соответствующих видах словообразовательного анализа мы графически показываем, от какой основы и с помощью каких аффиксов образовалось производное слово. Иными словами, в мотивирующем слове автор рекомендует выделять графически производящую основу, а в производном – тот аффикс, с помощью которого оно образовалось. Таким образом, графическое оформление записи показывает, что существительное, например, *учитель* образовалось от основы глагола *учить* суффиксальным способом.

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

Экспериментально-методическая работа проводилась на базе 3 класса МОУ «Дубовская СОШ с углубленным изучением отдельных предметов» в 2017-18 учебном году. В эксперименте приняли участие 12 учащихся. Экспериментальный класс занимается по учебно-методическому комплексу «Начальная школа XXI века» (автор программы по русскому языку – С.В. Иванов, авторы учебников «Русский язык» - С.В. Иванов, О.А. Евдокимова, М.И. Кузнецова, Л.В. Петленко, В.Ю. Романова). Эксперимент состоял из трех этапов – констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе эксперимента ставились цели – выявить уровень знаний младших школьников по морфемике и уровень сформированности навыка морфемного анализа. Для достижения данной цели было проведено диагностическое тестирование по изученным ранее темам, относящимся к разделу «Состав слова». На констатирующем этапе использовались задания, представленные в Приложении 1. При проверке заданий констатирующего эксперимента использовались следующие критерии:

- 1 задание – 3 балла (по 1 баллу за каждый правильный ответ);
- 2 задание – 6 баллов (по 1 баллу за каждое правильно разобранное слово);
- 3 задание – 5 баллов (по 1 баллу за каждое правильное соединение);
- 4 задание – 5 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ);
- 5 задание – 6 баллов (по 1 баллу за каждое слово).

Максимальное количество баллов, которое можно было набрать при выполнении заданий теста, составляло 25 баллов. Для оценки результатов тестирования были разработаны уровни сформированности морфемных умений: 23 – 25 баллов – высокий уровень; 19 – 22 балла – средний уровень; 13 –

18 баллов – уровень знаний ниже среднего; менее 13 баллов – низкий уровень знаний. Результаты диагностического тестирования представлены в Таблице 2.1.

Таблица 2.1.

Индивидуальные результаты тестирования учащихся
экспериментального класса (констатирующий этап)

№ п/п	Фамилия, имя учащегося	Количество баллов, набранных в тестировании	Уровень знаний
1	Алексей А.	13	ниже среднего
2	Антон Г.	23	высокий
3	Елена Г.	25	высокий
4	Алексей Л.	22	средний
5	Катя Л.	19	средний
6	Светлана М.	12	низкий
7	Дмитрий П.	16	ниже среднего
8	Борис С.	11	низкий
9	Дина С.	13	ниже среднего
10	Марина Т.	11	низкий
11	Ирина У.	11	низкий
12	Петр Я.	19	средний

Таким образом, диагностика показала, что уровень сформированности морфемных понятий и уровень сформированности умения производить морфемный анализ в экспериментальном классе низок. Высокий уровень отмечается только у 22% учащихся, средний – у 33%; показатель «ниже среднего» отмечен у 22% учащихся; низкий уровень выявлен у 22% учащихся класса. Большинство ошибок было допущено учащимися при разборе слов по составу. В целом, результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о низком уровне сформированности у учащихся экспериментального

класса навыков морфемного анализа слов.

Основываясь на показателях диагностики, на формирующем этапе эксперимента были поставлены цели: 1) ликвидировать пробелы в знаниях детей по морфемике; 2) разработать задания, направленные на формирование умения выполнять морфемный анализ слова на основе структурно-семантического подхода.

Поскольку раздел «Состав слова» изучается во втором классе, то к началу формирующего эксперимента учащиеся уже познакомились с основными понятиями морфемике: корень и однокоренными словами, окончание, суффикс, приставка. В ходе формирующего эксперимента в структуру уроков русского языка включались различные виды заданий, направленные на формирование у младших школьников умения производить морфемный анализ слова.

В первой главе мы уже отмечали, 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. Важным вспомогательным средством, которое использовалось нами, был «Учусь правильно образовывать слова: словообразовательный словарик» (далее по тексту – словообразовательный словарик). Автор словаря - Куроч-

кина И.В. Приведем фрагмент урока, на котором мы объясняли учащимся сущность понятий: «исходное слово», «производное слово», «словообразовательное гнездо», «словообразовательная пара», «словообразовательная цепочка». Материал для слова учителя взят из словообразовательного словарика И.В. Курочкиной.

Слово учителя: 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*. *Снежочек*, *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 – *снежочек*
снеж-инк-а
снег-овик - *снегович-ок*
снег-урк-а - *снегуроч-к-а*
снѐж-н-ый
снег ----- *снег-ов-ой*
бес-снѐж-н-ый
под-снѐж-ник
снег-о-пад
бел-о-снѐж-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* - *снежок* (от слова *снег* образовалось слово *снежок*, а от него в свою очередь образовано слово *снежок*).

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.

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 мыслительной деятельности учащихся «открытым» учителю, 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 словарь на 27-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 27-й странице и найти в списке производных слов анализируемое слово. При слове *заботливый* стоит цифра 18 - 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 не-

производное, и а 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. Как отмечает Л.П. Федоренко, использование приема рассуждения позволяет: а) тренировать органы речи в произнесении текста формулировки правила; б) формировать навыки монологической речи книжного стиля; в) развивать у учащихся такие сложные операции, как абстрагирование, обобщение, индукцию, дедукцию; г) постигать сущность лингвистического понятия (Федоренко, 1984, 114-115). В методическом плане словесные отчеты важны еще и потому, что дают учителю возможность проследить ход рассуждений ученика и предотвратить ошибку.

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. Этот процесс назы-

вают «интериоризацией», т.е. «переносом действия извне во внутренний план» (Гальперин, 1985, 7), и он свидетельствует о том, что действие, пройдя поэтапную обработку, стало обобщенным умственным процессом и присвоено учащимися.

Важнейшим направлением в реализации структурно-семантического подхода в формировании навыка морфемного анализа был структурно-семантический анализ однокоренных слов. Остановимся на описании данного направления работы.

Как известно, корень - особая морфема для учеников начальных классов: именно с нее начинается осознание морфемной, структуры слова. «Эта часть слова, - писал Д.И.Тихомиров, - и в видах правописания, и в видах понимания языка имеет особенно важное значение, да и для уразумения ее учащимся она гораздо доступнее, чем все остальные части слова» (Цит. по: Львова, 2014, 18). 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.

Сын *письмо* писал отцу И поставил точку.

Дочка тоже к *письмецу Приписала* строчку (*С.Маршак*)

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*).

Чтобы *ходики* ходили,

А будильники будили И всегда любой из нас

Точно знал, который *час*,

В *часовой* мастерской

Чинят время день-деньской.

Входит с жалобой *старушка*:

- Как же мне не горевать!

На моих *часах* *кукушка*

Перестала *куковать*.

Все понятно *старику*,

Старику - *часовщику* (*С.Михалков*).

Вездесущие

В *осиннике* до того теснит *осинка* *осинку*, что даже и *подосиновик* норовит 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).

Загадки

Серый *еж* был очень тих
И *ежиха* тоже.
И ребенок был у них -
Очень тихий... (*ёжик*).
Есть на свете или нет
Без *буфетчика* *буфет*?
Есть ли *касса* без *кассира*
И дорожная сума,
Что в трамвае с пассажира
За проезд берет сама? (С.Маршак)
Вокруг белеющих прудов
Кусты в пушистых полушубках,
И проволока проводов
Таится в *белоснежных* трубках.
Снежинки падали с небес
В таком случайном беспорядке,
А улеглись постелью гладкой
И строго окаймили лес (С. Маршак)
Снег ложится,
Снег кружится,
Снег! Снег! Снег!
Рады *снегу* зверь и птица.
И, конечно, человек!
Только дворник, только дворник
Говорит: «Я этот вторник

Не забуду никогда!

Снегопад для нас - беда!» (С. Михалков)

Интересным видом работы, используемы нами в процессе эксперимента, был структурно-смысловой анализ слов-отгадок, которые самостоятельно находят ученики, работая с серией загадок. Вот, к примеру, пять загадок, в которых задуманные слова являются однокоренными (-*снег*-//*-снеж*-):

Чернокрылый, красногрудый,

И зимой найдет уют,

Не боится он простуды -

С первым снегом Тут как тут! (*Снегирь*)

Жил я посреди двора,

Где играет детвора,

Но от солнечных лучей

Превратился я в ручей (*Снеговик*).

Покружилась звездочка

В воздухе немножко,

Села и растаяла

На моей ладошке (*Снежинка*).

У занесенных снегом кочек,

Под белой шапкой снеговой,

Нашли мы маленький цветочек,

Полузамерзший, чуть живой (*Подснежник*).

Что за дворник удалой

Снег сгребал на мостовой?

Не лопатой, не метлой,

А железною рукой (*Снегоочиститель*).

Следующий прием - дифференциация понятий «однокоренное слово» и «синоним». Этот прием необходим для того, что как показывает практика, что далеко не сразу ученики начальных классов понимают сущностную раз-

ницу 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 сопоставительного анализа синонимов и однокоренных слов. Однако практика показывает, что ученики (особенно слабые) нуждаются в увеличении подобных упражнений в своей практике. При этом формулировки таких заданий могут быть самыми разнообразными, например такими.

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. Подберите к прилагательному *маленький* три однокоренных слова и три синонима.

Задание. Заполните таблицу примерами. Сделайте вывод.

Слово	Синонимы	Однокоренные слова
<i>Бесконечный</i>		
<i>Бесстрашный</i>		

Следующий прием - накопление гнезд однокоренных слов. Данный прием считаем наиболее эффективным. Говоря о задаче накопления гнезд однокоренных слов, мы имеем в виду особую организацию работы с корнем в начальной школе, и прежде всего - составление словарика корней русского языка. Обучающий смысл составления такого словарика в том, что на уроках русского языка в начальной школе ученики довольно часто проводят морфемный анализ слов, выделяя, естественно, при этом корень. Однако в такой работе отсутствуют необходимые обобщения, которые должны помочь детям зрительно запомнить графический облик наиболее частотных корней.

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, просвистеть.

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!».

Кроме того, на формирующем этапе эксперимента нами разрабатывались дополнительные проблемные задания к упражнениям учебника, направленные на формирование навыков морфемного анализа на основе структурно-семантического подхода. Приведем примеры таких заданий.

Урок 32. Упражнение 1.

После выполнения заданий учебника мы предложили младшим школьникам сравнить слова: *котик, коток, котенька.* Являются ли эти слова одно-

коренными? С помощью каких суффиксов образованы эти слова? Сравните эти слова со словом *кот*. Как изменяется значение слова после присоединения суффикса? Какие еще слова с такими суффиксами имеются в тексте упражнения? Образуйте слова с такими суффиксами от слов *дом, лес, стол*. Слова с какими суффиксами образовать невозможно?

Урок 37. Упражнение 7.

После выполнения заданий учебника мы предложили детям найти среди слов, предложенных в упражнении те, которые имеют однокоренные слова, называющие профессию человека. Это слова *морской (моряк), водный (водник)*. Задание: назовите слова, обозначающие профессию, в которых используются такие же суффиксы.

Урок 40. Тема: корень слова. Упражнение 6.

Дополнительно к заданиям учебника были предложены следующие: найти в тексте слова с уменьшительно-ласкательным значением. Образуйте слова с таким же значением от слов *дуб, сапог, зверь, слон, лиса*. От каких слов нельзя образовать уменьшительно-ласкательные слова?

Урок 46. Упражнение 2.

После выполнения задания учебника, в котором требовалось выделить суффиксы в словах, мы предложили учащимся продолжить ряды слов и образовать новые слова с помощью таких же суффиксов. На материале этого упражнения отрабатывается навык образования слов с уменьшительно-ласкательным значением.


Урок 55. Упражнение 1.

После выполнения заданий учебника и выяснения семантики суффикса *-ость-*, мы предложили учащимся образовать слова с таким же суффиксом от слов *глупый, гордый, мудрый, слабый, старый, строгий, хитрый*.

Контрольный этап подвел итоги нашей экспериментальной работы. На этом этапе ставились цели: 1) проверить эффективность проделанной работы; 2) сравнить данные констатирующего и контрольного этапов.

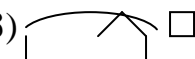
По окончании опытного обучения было вновь проведено контрольное тестирование. Задания были аналогичны заданиям диагностического тестирования констатирующего этапа. Приведем примеры тестовых заданий на контрольном этапе эксперимента.

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

Лесной 1) 

Заморозки

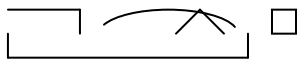
Луч 2) 

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 - _____.

5. Найди и исправь ошибки.

Цвет ы, школьный, картинка, задомом, с прятались, автобус, на улице.

На этом этапе эксперимента использовались следующие критерии оценки тестовых заданий:

- 1 задание – 6 баллов (по 1 баллу за каждое правильное соединение);
 2 задание – 4 балла (по 1 баллу за каждый правильный ответ);
 3 задание – 3 балла (или более) - (по 1 баллу за каждое слово);
 4 задание – 5 баллов (по 1 баллу за каждый правильный ответ);
 5 задание – 7 баллов (по 1 баллу за каждое слово).

Оценка результатов теста:

- 23 – 25 баллов (или более 25)– «отлично» - высокий уровень;
 19 – 22 балла – «хорошо» - средний уровень;
 13 – 18 баллов – «удовлетворительно» - уровень знаний ниже среднего;
 менее 13 баллов – «неудовлетворительно» - низкий уровень знаний.

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	Алексей А.	26	высокий
2	Антон Г.	20	средний
3	Елена Г.	25	высокий
4	Алексей Л.	24	высокий
5	Катя Л.	23	высокий
6	Светлана М.	16	ниже среднего
7	Дмитрий П.	20	средний
8	Борис С.	18	ниже среднего
9	Дина С.	22	Средний
10	Марина Т.	22	Средний
11	Ирина У.	22	средний

12	Петр Я.	16	ниже среднего
----	---------	----	---------------

Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о том, что уровень знаний по морфемике повысился, также повысился уровень сформированности навыков морфемного анализа слова. Высокого уровня достигли 4 учащихся – 32%, среднего уровня – 48 учащихся – 33%, на уровне «ниже среднего» находятся 3 учащихся – 24%. Оценок «2» за тестирование нет. Теперь в классе преобладает высокий и средний уровень знаний. Низкого уровня уже не наблюдается.

Таким образом, контрольный эксперимент и наши наблюдения показали, что учащиеся освоили порядок разбора слов по составу на основе структурно-семантического подхода, поскольку всю необходимую информацию они находили в словаре. С особым интересом школьники анализировали уют слова, внешне похожие по структуре (*горошинка, снежинка, старушка, черемушка, тетушка*).

Выводы по второй главе

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования показал, что вопросы изучения морфемных понятий являются весьма актуальными. Различные аспекты этой проблемы затрагиваются в работах Н.А. Исаевой, Н.В. Лукиных, Г.А. Бакулиной, М.Г. Кудряшовой, Е.В. Пелих и др.

Морфемика – наиболее сложный раздел школьного курса русского языка, который имеет базовое значение, поскольку от качества освоения морфемных понятий зависит успешность в правописании, в усвоении лексики и грамматических норм родного языка, т.е. в овладении младшими школьниками лингвистической, орфографической и языковой компетенциями.

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 необходи-

мость 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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Раздел «Состав слова», изучаемый в начальной школе, начиная со 2-го класса, имеет большое теоретическое и практическое значение. На основе знания структуры слова учащиеся имеют возможность проследить взаимосвязь единиц разных уровней (звук – морфема, морфема – слово). Умение правильно членить слово на морфемы является предпосылкой к усвоению основных правил орфографии (правописание приставок, суффиксов, правописание безударных гласных в корне и др.).

Знание морфемного состава помогает осуществить практическую и коммуникативную направленность обучения, выраженную в усвоении словообразовательных норм и правил употребления языковых единиц в речи, что в целом формирует языковое чутье школьника. Знания и умения по морфемике лежат в основе всех видов речевой деятельности, но особенно письменной ее формы, поскольку «при чтении для углубленного понимания содержания важно уметь видеть «внутреннюю форму слова», обогащенную значением, и смыслы конкретной лексемы; при письме – для определения «ошибкоопасного» места в слове и его грамотного написания.

Как велико для детей общее развивающее значение этой темы, как важна она для выработки навыков грамотного письма, указывали выдающиеся методисты прошлого: К.Д. Ушинский, Д.И. Тихомиров, В.П. Шереметевский и др. В настоящее время проблема изучения понятий морфемике затрагивается в работах лингвистов, методистов, учителей-практиков. В оценке значения темы «Состав слова» для учащихся начальных классов взгляды современных ученых совпадают: признается поистине огромное значение изучения этой темы для развития мышления учащихся, для сознательного формирования правописных навыков. Проблеме изучения в начальной школе понятий морфемике посвящены работы Е.Г. Мережко, Н.В. Лукиных, Е.В. Пелих, Н.А. Исаевой, Г.А. Бакулиной, В.А. Шуритенковой и др.

В то же время необходимо подчеркнуть, что раздел «состав слова» вы-

зывает наибольшие затруднения у младших школьников. Морфемный анализ представляет значительные сложности для младших школьников. Основная причина ошибок в морфемном анализе слова заключается в формальном подходе к данному анализу слова. Установлено, что оперируя морфемами, учащиеся часто и не подозревают об их смысловом наполнении и не учитывают это свойство значимых частей слова при разборе слова по составу. Все вышесказанное требует поиска новых путей, форм и методов изучения морфемных и словообразовательных понятий в начальной школе.

Для формирования навыков морфемного анализа слова необходима реализация 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).

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. Морфемный

анализ проводился с опорой на словообразовательный анализ, что позволяет в начальной школе устанавливать формально-смысловые связи между словами, выявлять разницу в значении данного и исходного слова, определять, как обогащается и трансформируется исходное значение.

Контрольный этап эксперимента показал эффективность проведенного исследования и подтвердил гипотезу о том, что формирование у младших школьников навыков морфемного анализа будет проходить эффективно, если разбор по составу (морфемный) проводить с опорой на словообразовательный анализ; если осуществляется семантическая направленность в обучении морфемике.

Библиографический список

1. Абдрахманова С.Г. Детское творчество при изучении состава слова / С.Г. Абдрахманова // Начальная школа плюс До и После. - 2011. - №6. - С. 46-47.
2. Бакулина, Г.А. Морфемный разбор слова: новые подходы – новые возможности / Г.А. Бакулина // Начальная школа. – 2012. – № 4. - С. 29-32.
3. Бородина Н.В. Вставить пропущенную морфему / Н.В. Бородина // Русский язык в школе. - 2001. - № 4. - С. 15-21.
4. 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.
5. Бугинова Е.А. Размышляем о родственных словах / Е.А. Бугинова // Начальная школа. - 2012. - № 6. - С. 38-44.
6. 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.
7. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1985. – 45 с.
8. 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.
9. 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.
10. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное

- пособие / Е.А. Земская. - М.: Наука - Флинта, 2005. - 328 с.
11. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Е.А. Земская. – М.: Флинта, Наука, 2005. – 328 с.
12. Земская, Е.А. Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь / Е.А. Земская. – М., 2004. – 145 с.
13. Исаева Н.А. Стратегия исследования структуры слова на разных ступенях обучения / Н.А. Исаева // Начальная школа плюс До и После. – 2011. - № 8. -
14. Кудряшева М.Г. Словообразовательная работа в четвертом классе / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. - 1998. - № 9. - С. 34-38.
15. Кудряшева М.Г. Словообразовательная работа как фактор мотивации деятельности четвероклассников / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. - 1998. - № 4. - С. 10-24.
16. Кудряшева М. Г. Словообразовательный анализ в системе развивающего обучения / М.Г. Кудряшева // Начальная школа. - 2001. - № 10. - С. 71-83.
17. Кудряшева М.Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (система упражнений) / М.Г. Кудряшева // Начальная школа плюс До и После. - 2006.- № 8. - С. 10-24.
18. Кудряшева М.Г. Активизация познавательной деятельности младших школьников при обучении словообразовательному анализу: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / М.Г. Кудряшева. - М., 2010. - 18 с.
19. Кузнецова А.И. Словарь морфем русского языка / А.И. Кузнецова, Т.Ф. Ефремова. – М., 1986. – 342 с.
20. Курочкина И.В. Учусь правильно образовывать слова: словообразовательный словарик: пособие для учащихся начальной школы / И.В. Курочкина, А.П. Сдобнова. – М.: Дрофа, 2005. – 144 с.
21. Линк Н.А. Теоретические основы изучения морфематики в курсе русского языка в начальной школе / Н.А. Линк // Начальная школа плюс До и

- После. – 2004. - № 5. – С. 51-56.
22. Лоншакова А.А. Состав слова / А.А. Лоншакова // Начальная школа. - 2003. - № 9. - С. 38- 42.
23. Лопатин В.В. Морфемика. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / В.В. Лопатин. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 451 с.
24. 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.
25. Львов М.Р. В поисках новых решений. К спорам об изучении приставок и суффиксов / М.Р. Львов // Начальная школа. - 2001. - № 1. - С. 15 - 16.
26. Мазниченко А.С. Формирование познавательного интереса на уроках русского языка в процессе изучения словообразования / А.С. Мазниченко // Начальная школа. - 2011. - №7. - С. 44-49.
27. Мережко Е.Г. Развитие словообразовательного компонента детской речи / Е.Г. Мережко // Предложение и слово. - 1997. - №7. - С. 117 - 121.
28. Мережко Е.Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка / Е.Г. Мережко // Начальная школа. - 1996. - № 6. - С. 32-33.
29. Мережко Е.Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах / Е.Г. Мережко // Начальная школа. - 2003. - №10. - С. 45-52.
30. Николина Н.А. Современный русский язык. Морфемика: учебное пособие / Н.А. Николина, Л.В. Рацибурская. – М.: Флинта, Наука, 2013. – 144 с.
31. Панов М.В. Изучение состава слова в начальной школе: учебное пособие. - Махачкала, 1979. - 74 с.
32. Пелих Е.В. К проблеме обучения морфемике и словообразованию на функционально-семантической основе / Е.В. Пелих // Начальная шко-

- ла. - 2009. - №4. - С. 99-101.
33. Перепелицина Т.А. Изучение морфемного состава слова / Т.А. Перепелицина // Начальная школа. - 2001. - № 11. - С. 94 - 97.
34. Перцева Н.К. Вопросы словообразования в начальной школе / Н.К. Перцева // Начальная школа. - 1993. - № 10. - С. 18 – 21.
35. Русский язык: учебник для 2 класса четырёхлетней начальной школы: В 2 ч. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана Граф, 2017. - 160 с.
36. Русский язык: учебник для 3 класса четырёхлетней начальной школы: В 2 ч. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана Граф, 2017. – 200 с.
37. Русский язык: учебник для 4 класса четырёхлетней начальной школы: В 2 ч. / С.В. Иванов, А.О. Евдокимова и др. - М.: Вентана Граф, 2017. – 169 с.
38. Русский язык: учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. - Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.
39. Русский язык: учебник для учащихся 2-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.
40. Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.
41. Русский язык: учебник для учащихся 3-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч.2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.
42. Русский язык: учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 1. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.

43. Русский язык: учебник для учащихся 4-го класса общеобразовательных учреждений: В 2 ч. – Ч. 2. / Иванов С.В. и др. - М.: Вентана-Граф, 2017. – 160 с.
44. 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.
45. 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.
46. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования - М.: Просвещение, 2016. – 215 с.
47. Филиппова Л.С. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование: учебное пособие / Л.С. Филиппова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 248 с.
48. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984. - 160 с.
49. Цейтлин С.Н. Очерки по формообразованию и словообразованию в детской речи / С.Н. Цейтлин. - М.: Знак, 2009. - 351 с.
50. Цыганенко Г.П. Состав слова и словообразование в русском языке / Г.П. Цыганенко. – М.: Академия, 2008. - 152 с.
51. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию / Н.М. Шанский. - М.: Наука, 1968. - 231 с.
52. Шанский Н.М. Современный русский язык. Словообразование. Морфология / Н.М. Шанский. - М.: Просвещение, 1987. - 432 с.
53. Шанский Н.М. Разбор слова по составу / Н.М. Шанский // Русский язык в школе. – 1968. – № 3. – С. 9-17.
54. Шестакова Н.А. Три вопроса по словообразованию / Н.А. Шестакова // Начальная школа плюс До и После. - 2013. - №3. - С. 20-23.

- 55.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.
- 56.Янко-Троицкая Н.А. Словообразование в современном русском языке / Н.А. Янко-Троицкая. - М.: Наука, Флинта, 2001. - 231 с.
- 57.Яковлева Т.В. Использование информационных технологий при изучении морфемике и словообразования / Т.В. Яковлева, О.Ю. Дворниченко // Начальная школа. – 2013. - № 6. - С. 26-28.
- 58.Рождественский Н.С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н.С. Рождественский. - М.: Академия, 2006. – 321 с.
- 59.Львова С.И. Формирование представления о морфеме как значимой части слова / С.И. Львова // Лингвистические знания - основа умений и навыков. - М.: Просвещение, 1985. - 45 с.
- 60.Львова С.И. Работа над составом слова на уроках русского языка / С.И. Львова. - М.: Академия, 2014. – 192 с.
- 61.Панов М.В. Изучение состава слова в национальной школе / М.В. Панов. - Махачкала, 1979. – 156 с.
- 62.Богоявленский Д.Н. Усвоение грамматических понятий / Д.Н. Богоявленский // Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах. - М.: Педагогика, 2007. - С. 182-187.

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.

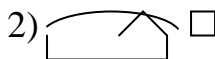
3) Разберите слова по составу. Стрелками укажи, по какой схеме построено каждое слово.

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.